

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

المجلد الثاني عشر العدد 42 يوليو 2006

هيئة المستشارين

مستقبل التربية العربية

العدد الثانى والأربعون
(يوليو ٢٠٠٦)

تصدر عن

المركز العربي للتعليم والتنمية
(أسد)

بالتعاون العلمي مع:

- كلية التربية جامعة عين شمس
- مكتب التربية العربي لدول الخليج
- جامعة المنصـــــــــــورة

الناشر
المكتب الجامعي الحديث
مساكن سوتير عمارة ٥ مدخل ٢
الأزاريطة – الإسكندرية
مكتب : ٤٨٦٥٢٧٧
فاكس : ٤٨٤٣٨٧٩

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي

أ.د ضياء الدين زاهر
أستاذ ورئيس قسم أصول التربية
كليه التربية – جامعة عين شمس
روكسي – مصر الجديدة – القاهرة – مصر
تليفونات : ٢٦٠٥٧٧١ – ٤٠٢٩٠٥٥
تليفون وفاكس ٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٢٣٩١١٥٣٦
بريد إلكتروني: dia_zaher@yahoo.com

مجلة علمية دورية محكمة
تعالج قضايا التجديد والإبداع
فى التنمية البشرية

المحتويات المجلد الثانى عشر

♦ القسم الإنجليزى

ترتيب البحوث والدراسات وفق اعتبارات تنظيمية خاصة بالمجلة، ولا علاقة لها بمكانة البحث أو الباحث

الافتتاحيـــة

امتداداً للدور التنويري والمنهجي الذي تتحمله مجلة مستقبل التربية العربيـــة منذ نشأتها يصدر هذا العدد المتميز ليكمـــل مـــسيرة المجلـــة ويـــدعم توجهاتهـــا المستقبلية، وذلك من خلال مناقشة العديد من الموضـــوعات المختلفـــة والقـــضايا الهامة.

ويبدأ العدد ببحث للدكتورة/ "حنان إسماعيل" عن المحاسبية وعلاقتها بتقـــويم جودة الأداء المدرسي من منظور تخطيطي، وتناولت الباحثة في هذا البحـــث أهـــم المداخل المنهجية الحديثة لتقويم الأداء المدرسي، والأسس العلمية التي تستند إليهـــا المحاسبية، وجوانب استخدامها في تقويم جودة الأداء المدرسي، وتوصلت الباحثـــة في النهاية إلى إطار تخطيطي مقترح للمحاسبية الذاتية بالمدرسة ومقومات تنفيذ هذا الإطار.

وتناول البحث الثاني الذي قدمه الدكتور / "جمال أبـــو الوفـــا" بعنـــوان دور قيادات المدرسة الابتدائية في تنمية الإبداع الجماعي لدى العاملين بهـــا لمواجهـــة تحديات العولمة، وقد ناقش الباحث المقصود بالإبداع الجماعي وعناصره ومقوماته وأسسه ومراحله ومعوقاته، والمقصود بالعولمة وتحدياتها وتأثير ذلك علـــى إدارة منظمة التعليم في الوقت الحاضر، ودور القيادات في المدرسة الابتدائية تجاه هـــذه التحديات، وواقع المدرسة الابتدائية كمنظومة متكاملة في مصر.

أما البحث الثالث والذي قدمه الدكتور/ "عبد العظيم السيد" فقد ناقش ضـــغوط العمل وعلاقتها بالالتزام الوظيفي في التعليم الثانوي العام، وتناول الباحث في هـــذا

الإطار علاقة الالتزام الوظيفي بالعمر والمؤهل والخبـرة وضـغوط العمـل فـي المدرسة الثانوية، كما تناول الباحث الفرق بين الالتزام الوظيفي وضـغوط العمـل عند كل من المعلمين من ناحية، والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين مـن ناحيـة أخرى في المدرسة الثانوية.

وبحوث ودراسات القسم الأجنبي في المجلة، فقد ناقشت قضايا حديثة بالغـة الأهمية، ولعل في مقدماتها تلك الدراسة التي قدمها الأستاذ الدكتور/ "عصام نجيب الفقهاء" وتم فيها استعراض فريد ودقيق لكافة الأدوات والتقنيات المـستخدمة فـي التعليم الإلكتروني وبيان جوانب القوة والضعف فيها تمهيداً للكـشف عـن مـدى فعاليتها في تعظيم القدرة التنافسية للتعليم عن بعـد عامـة والتعلـيم الالكترونـي والافتراضي خاصة لاسيما وأن هناك حاجة للإفادة من تطبيق هذا النوع من التعليم الفعال في تعليمنا العربي لمواجهة جوانب ترديها وتخلفه لكافة الأدوات.

أما الدراسة الثانية والتي قدمتها الدكتور/ "فاتن عدلي" فقد دارت حول أنمـاط القيادة التربوية السائدة في المدارس الحكومية ومدارس المجتمع المدني، وقد قامت الباحثة بعرض مقارنة بين هذين النوعين من المدارس من حيث السياسة التربويـة التي تتبعها وقد تبنت المنهج الاثنوجرافي في تفـسيرها النتـائج وانتهـت لتقـديم توجيهات مفيدة في هذا الصدد.

ويخرج القارئ من باب "الدراسات والبحوث" الزاخر ليدخل في باب "القضايا التربوية" ودنياه، وها هنا يصادفه قضية تربوية هامة تمـس الإنـسان والمجتمـع الإنساني ككل وتتصل بتساؤلات بالغة الأهمية حول جدوى الاهتمام بالقيم الإنسانية

في علاقتها بالتنمية البشرية في إطار عالم تتنوع فيه الثقافات ويجمعه مصير واحد وتعرض هذه القضية أ.د. "نادية جمال الدين".

في حين نجد في باب عروض الكتب الأستاذ الدكتور/ "فيليب اسكاروس" يقدم عرضا وافيا عن متضمنات كتاب "دوجلاس نيوتن" والذي يناقش قضية هامة وهي التدريس من أجل الفهم: ما هو، وكيف نعمله؟ وفيه يتم عرض الأفكار الرئيسية لهذا الكتاب والتي تدور حول الفهم، وموقعه في علم النفس، ووظائفه، ومكانته التعليمية وطرق تدعيمه، ونظرياته وما إلى ذلك من مسائل بالغة الأهمية للعلم وللمتعلم.

والله ولي التوفيق

رئيس التحرير

أبحاث ودراسات

- المحاسبية وعلاقتها بتقويم جودة الأداء المدرسي من منظور تخطيطي

د. حنان إسماعيل

- دور قيادات المدرسة الابتدائية في تنمية الإبداع الجماعي لدى العاملين بها لمواجهة تحديات العولمة: دراسة ميدانية

د. جمال أبو الوفا

- ضغوط العمل وعلاقتها بالالتزام الوظيفي في التعليم الثانوي العام: دراسة ميدانية

د.عبد العظيم السعيد مصطفى

القسم الإنجليزي

- Mobile Devices as Tools of Online Learning: Are They Really Effective or Just Provide a "Fast-Food" Type of Information?

Dr. Isam Najib Alfuqaha

- Leadership as a Core of Educational Culture: Comparative Study between Governmental and Civil Society Schools

Dr. Faten Adly



المحاسبية وعلاقتها بتقويم جودة الأداء المدرسي من منظور تخطيطي

د. حنان إسماعيل أحمد *

مقدمة البحث ومشكلته:

تواجه النظم التعليمية خلال فترة التسعينيات مطلباً بالغ الأهمية هو تحسين جودة ما تقدمه مؤسسات التعليم، حتى تستطيع أن تواجه التحديات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية، وكذلك الاجتماعية وبالتالى ترتقى للنظم التعليمية. وهذا يتطلب تخطيطاً استراتيجياً يسعى إلى الاستخدام الأفضل للموارد النادرة لمواجهة الضغوط التى تعترض تحقيق التنمية المستدامة. تلك الأمور جميعاً أجبرت الحكومات على أن تستجيب لهذا المطلب الذي لا يمكن الهروب منه، فتحسين جودة التعليم قد أصبح هدفًا أساسياً من أجل إصلاح السياسات التعليمية الحالية.

ومن ثم تحولت مهمة النظم التعليمية – في هذه الأيام – ليس فقط لتقديم التعليم لكل المواطنين، ولكن للتأكيد على أن التعليم يجب أن يقدم بجودة عالية، الأمر الذي دعى هذه النظم إلى تصميم وإدخال وسائل وأدوات جديدة من أجل قياس نتائج التعليم. ويوجد أصل هذا الاتجاه في عمليات الإصلاح التي تقوم بها الدولة، وبصورة أدق في الحاجة لمواجهة مشكلة المستويات المتدنية، وعدم المسئولية عن النتائج (أي ما يسمى بالمحاسبية أو المسئولية) ذات صلة بالنظم

* أستاذ أصول التربية المساعد بكلية البنات – جامعة عين شمس.

التعليمية، والمسلمة التي يقوم عليها نظم القياس هي: أن وجود معرفة واضحة وأكثر دقة لنتائج التعلم، يعتبر عاملا مهما في الاستراتيجيات الهادفة إلى تحسين جودة التعليم *(OECD, ٢٠٠٢, ٥)*.

وهنا يرى *(ديلور وآخرون، ١٩٩٩، ١٧٥)* أن من العوامل التي تساهم في التحسين النوعي للتعليم، هو تقييم مكونات نظامه، بمعنى أن خطوات تم اتخاذها من أجل تحسين النشاط التعليمي، يجب أن تبنى على أساس معلومات دقيقة ومتوازنة، وبتقديم وسيلة لكل من الحصول على المعلومات ونشرها تزود التقييم بأداة قوية للمعرفة والقياس، ثم هدف أكبر هو التغيير، والذي بدوره يشكل أداة أساسية من أجل خدمة أسلوب جديد لصناعة السياسة وإدارة نظام التعليم.

وبمراجعة الأدبيات المتصلة بنماذج المدارس الفاعلة، وجد أن تقويم الأداء المدرسي، يعد من أهم متطلبات المدارس الناجحة على كافة المستويات، وأن التقويم في تلك الدراسات كان بمثابة مدخل لتطوير وتحسين الأداء *(H., Beare and R., Slaughter, ١٩٩٩, ٧٩); (Schearens, ١٩٩٢)*.

ولما كانت المدارس – على كافة مراحلها – مسؤولة مسئولية تامة عن تقديم نوعية جيدة من التعليم للمتعلمين، ومن ثم فإن الأمر يقتضى ضرورة وجود نوع من الرقابة على التعليم مستندا على استخدام مجموعة من المعايير الموضوعة للحكم على فعالية أداء المدارس، ويتوافر ذلك في ظل وجود نظم للمحاسبة التربوية تعمل بمثابة نظام جديد لمراقبة الأعمال المدرسية *(قدري، ١٩٩٨، ١٣٤)*، وأيضا ضمانا بأن الموارد المالية موجهة وفق برامج التحسين.

وبهذا تضع نظم المحاسبية Accountability systems عبء المسئولية على المؤسسة التعليمية باعتبارها مسئولة عن:

- الممارسات الإدارية لضمان أن جميع أفرادها يسيرون وفق رسالتها.
- كفاءتها ومعدل إنتاجيتها، وعن تحقيق أعلى مخرج بأدنى كلفة.
- إظهار الاستقامة والنزاهة للعامة وأصحاب المصلحة Stakeholders *(C.L. Taylor and Carl E. Beeman, ١٩٩٧)*.

علاوة على ذلك، تتطلب نظم المحاسبة من المدرسة وأفرادها رفع تقارير بشأن تلك المسئولية، لتتمكن من اتخاذ قرارات أكثر عدالة حول جهود التوسع لتقويم جهودها على أساس مدخل ومخرج البرنامج. معنى هذا أننا نعيش اليوم في عصر يطلق عليه محاسبية التفاعل Survival accountability يفرض علينا مفاهيم جديدة مثل المنافسة والحرص على تحقيق الامتياز. وقد تغيرت موضوعات السياسات التعليمية، ومدى اتساع دوائرها، حيث تراجعت قضايا التمويل وأساليب الإدارة من دائرة السياسات المركزية، إلى سياسة المدارس المستقلة. بينما تحولت قضايا جودة التعليم ومعايير التدريس .. الخ إلى بؤرة اهتمام السياسة المركزية، وأصبحت موضوعاً رئيسياً من موضوعات المحاسبة، علاوة على موضوع الأدائية Performativity، والإنتاجية والفعالية *(عبد الخالق، ٢٠٠١، ٢٥)*.

بجانب هذه المفاهيم الحديثة بدأ الاهتمام بتحسين جودة المدخلات التعليمية، واتضح من الدراسات أن الإنفاق ببذخ على المدخلات التعليمية لم يؤد بالضرورة إلى رفع أداء الدارسين، ففي الدول النامية فإن الاستثمار في تدريب

المعلم وتحسين المباني التعليمية تبدو جميعا استثمارا أكثر جدارة واستحقاقا *(فرانسيس، ٥٠، ٢٠٠٣، ٤٩ – ٥٠)*. إلا أنه تحول الاهتمام من جودة المدخلات إلى جودة المخرجات التعليمية، أي مستوى أداء الدارسين وقدرتهم على إيجاد وظيفة والتفاعل الناجح مع المجتمع. وقد أجريت بعض الدراسات بمصر على مستوى الدولة لقياس كم التعليم الذي يحصله الدارسون، أو تحديد العوامل المؤثرة على الأداء، والذي يشكل محور الاهتمام للنظام المحاسبي المعتمد على النتائج، والمتعلق بمراقبة تطور النظام التعليمي تبين عدة انتقادات موجهة لخريجي التعليم بوجه عام من بينها *(عبد الحميد، ٢٠٠٤، ٧١)*:

- أنهم لا يحوزون المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والرياضيات بحيث يؤدون وظائفهم بفعالية في سوق العمل وفي مجتمع تنافسي.
- هناك اتفاق محدود عما ينبغي أن يحوزه كل طالب من المعرفة والمهارات والخبرات الشخصية بغض النظر عن تخصصه.
- عدم توافر المقاييس الموثوق بها لتعليم الطالب وخاصة على المستوى المدرسي.

وهذه الأمور جميعا تتعلق بتدني مستوى النظام المحاسبي والرقابي لجودة النظام التعليمي.

كما لوحظ من تقرير *(دانز، ١٩٩٤)* الذي قدمه في مؤتمر التعليم الإعدادي مفاده أن مصر بحاجة من الناحية الواقعية إلى رفع نوعية التعليم أكثر من محاربة الأمية على نطاق واسع، فليست القضية وجود نسبة عالية من

الأميين فحسب، وإنما القضية هي وجود أولئك الذين ينهون تعليمهم المدرسي أو الجامعي، إنهم في العادة أميون أكاديميون غير قادرين على الإبداع أو التقييم النقدي.

معنى هذا أن كل نظام مدرسي بحاجة إلى نظام محاسبي شامل، يهدف لمراقبة التحسن المستمر للجودة. إلا أن أنظمة المحاسبية الأكثر شيوعا في المدارس تعتمد بشكل تقليدي على درجات الاختبار، بمعنى أن الطلاب القادرين على تحقيق درجات عالية سينظر إلى مدارسهم بأنها ناجحة، أما الطلاب غير القادرين على الحصول على أكبر الدرجات سيحكم على مدرستهم بالفشل. وفي كلتا الحالتين لم يؤخذ بالاعتبار عند التقويم عمل المؤسسة، والقيادة والممارسات التربوية المقدمة في المدرسة. نتيجة لذلك فإن جملة المبادرات الممكن وجودها بالمدرسة مثل الخطط الاستراتيجية أو أنظمة التقويم، واستراتيجيات تحسين المدرسة تعمل جميعا دون ارتباطات واضحة *(D., Reeves, ٢٠٠٠);* *(Center of performance assessment, ٢٠٠٥)*.

فضلا عن أن الممارسات السائدة المحاسبية وتقويم الأداء المدرسي يشوبهما أوجه قصور، من أهمها:

- من الملاحظ أن وزارة التربية والتعليم في مجتمعنا – وبعض المجتمعات الأخرى – تتبع سياسة المحاسبية، ولكن في صورتها الإيجابية والسلبية الضيقة جدا، فهي تؤكد على دور المعلم وحده داخل العملية التعليمية، في حين تشير الوثائق الحكومية والملاحظات العامة إلى أن الوزارة تقدم للمعلم مكافأة مادية بسيطة جدا في حالة حصول بعض طلابه على

الدرجات النهائية في مادة، في امتحانات الشهادات الابتدائية والإعدادية والثانوية، في حين أن العقبات التي تواجه المدارس من فشل البرامج وخروج الاختبارات عن المنهج ناتجة عن عدم وجود جزاءات سواء على المديرين أو المعلمين، مع غياب المكافآت لمساعدة الطلاب على الإنجاز *(الشخيبي، ١٩٨٨، ٧١؛ H. William, ٢٠٠٠)*.

- قلة الإفادة من نتائج التقويم في التحسين، فالممارسات الحالية في التقويم البنائي الذي يسهم في تطوير البرامج التعليمية وتحسين الأداء غالبا ما تهدف للكشف عن الأخطاء وأوجه القصور والمخطئين دون توجيه المسارات نحو التحسين المستقبلي *(صلاح الدين محمود، ٢٠٠٣، ٢٣٩)*. فالطلاب يجري تقويمهم من أجل وضع تقديرات لهم، والمعلمون يتم تقويمهم لترقيتهم أو عقابهم، ونتائج تقارير تقويم المدارس التي تقدمها فرق التقويم الخارجي من قيادات التعليم غالباً ما تُحفظ بالأدراج، ولا يفاد منها في تحسين العملية التعليمية.

- وبرغم أن الإصلاح التعليمي في الفترة الأخيرة قد عّبر عنه خلال السياسات التعليمية منذ عام (١٩٩١ – ٢٠٠٤م) بزيادة مشاركة المعلم والأخذ بالرأي العام في الإصلاح والتحسين، إلا أن اللوائح المنظمة للعمل المدرسي تضعف أي محاولة للمشاركة، بل تصل إلى حد الاستبعاد مما يزيد الفجوة بين ما هو معلن من خلال السياسة التعليمية والواقع *(محمد، ٢٠٠٤، ١٢)*.

- أسلوب الإدارة في العمل ما يزال يعمل بمفهوم الرقابة والضبط أكثر من مفهوم التوجيه والمشاركة في المسئولية، مما يجعل الانفصال بين المدرسة والإدارة التعليمية أو بين الإدارة التابعة لها، لذلك فإن الغالب في العمل هو أسلوب التجميل للتخفيف أكثر من المكاشفة والمواجهة لحل المشكلات التي تعترض كل هذه المستويات *(قدري، ١٩٩٨، ٩)*.

- التتبع الطولي لنتائج الطلاب أمر ضروري لعملية المحاسبية وتشخيص المشكلات التعليمية، ولقياس مسئولية المدرسة عند حساب القيمة المضافة لأداء الطالب عبر الوقت معتمدا على من سيلتحقون ويتركون المدرسة. هذه النتائج قد تكون غير متاحة، وبالتالي توزيع درجات الطلاب غير كافٍ لتقدير الأداء وتشخيص المشكلات *(H., William, ٢٠٠٠)*.

- غياب الشفافية في التصريحات الخاصة بالتعليم وتمويله ونتائج الطلاب، مع غياب الدور الحقيقي للجان المتابعة على مستوى التربية والتعليم، وانحصاره في مجرد رصد للسلبيات عند وجود شكاوى محدودة أو عدم التطرق إلى علاج أسباب هذه المشكلات بما يؤدي إلى تفاقمها بمرور السنوات *(عباس، ٢٠٠٤، ٣١١)*.

- مقاومة المدارس لمحاسبة الأداء، بمعنى أن كثيرا من المدارس تكون راضية عن الممارسات التقليدية السائدة فيما يتعلق بتقويم أدائها، ويرى العاملون فيها بجميع مستوياتهم أن تغيير هذه الممارسات من أجل التحسين يتطلب موارد مالية يصعب توفيرها، وهذه المقاومة تنبثق عن أنماط من الأدوار التقليدية التي يفرضها النظام التربوي على مختلف

المستويات الإدارية والفنية، وعن ضعف الوعي لدى المربين بثقافة المحاسبية التربوية وأهميتها في تطوير العملية التعليمية *(محمود، ٢٠٠٣، ٢٤١)؛ (صلاح، ٢٠٠٤، ٨٩).*

- وأخيرا، توصلت إحدى الدراسات إلى أن التوجه نحو اقتصاد السوق الحر في مصر، يتطلب من المدرسة أن تعمل في ظل إطار المنافسة، أي يتنافس جميع المدارس في تقديم الخدمات التعليمية (وطبقا لآليات السوق)، ويكون للآباء حرية الاختيار إلا أن ذلك يبعد كثيرا عن حالة عدم العدالة في توزيع الخدمات التعليمية، مما يؤدى إلى تراجع المدارس عن أي إطار تنافسي *(محمد، ٢٠٠٤، ١٣).*

وتأسيسا على ما تم عرضه من واقع ممارسات المحاسبية في تقويم الأداء وما ينتابه من أوجه قصور، وما ترتب عليه من مشكلات قد تعوق التعليم ما قبل الجامعي عن أداء مهامه بشكل أكثر كفاءة. تدعو الحاجة إلى تركيز الجهود على المدرسة كوحدة للمحاسبة التربوية الذاتية المنظمة (أي لديها مؤشرات – معايير – مراقبة نتائج – تقارير معلنة) باعتبارها مسئولة بالمشاركة مع أطرافها (مديرين – معلمين – طلاب – أولياء أمور – أعضاء مجتمع ... الخ) عن إنجاز أهدافها.

اسئلة البحث:

يتصدى البحث للإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما أهم المداخل المنهجية الحديثة لتقويم الأداء المدرسي؟

٢- ما الأسس العلمية التي تستند عليها المحاسبية كإحدى مداخل التقويم؟

٣- ما جوانب استخدام المحاسبية في تقويم جودة الأداء المدرسي؟

٤- ما الإطار التخطيطي المقترح للمحاسبية الذاتية بالمدرسة؟ وما مقومات تنفيذه؟

اهمية البحث:

نبعت فكرة هذا البحث كاستجابة لما تدعو إليه الآن أغلب دول العالم – ومصر من بينهم – كاتجاه ينادي بتجويد الأداء المدرسي لتحقيق مستوى الإنجاز المنشود وصولاً إلى مرتبة المنافسة الدولية أي إعطاء المدارس صلاحيات واسعة في مقابل مساءلتها عما تحقق من إنجازات تعليمية.

في ضوء ذلك، سعت الباحثة لوضع إطار تنظيري للعملية المحاسبية التربوية، قد يساعد على رفع الوعي بثقافة المحاسبية وضرورتها في نظمنا التعليمية لدى المربين.

كما حاولت الباحثة وضع إطار تخطيطي مقترح للمحاسبة الذاتية يمكن الاستعانة بها من خلاله لتقويم أدائها بشكل متكامل ومستمر مع تحقيق المشاركة الكاملة من كافة أطرافها في هذه العملية، للوقوف على نقاط الضعف ومعالجتها، ورفع تقارير للجان المتابعة الخارجية وصناع القرار.

منهج البحث:

يعد المنهج الفينومينولوجي (الظاهراتي) Phenomenology من أكثر المناهج مناسبة للبحث نظرا لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه، ويعتمد على دراسة الواقع المُعاش

فعلاً،كما يشكل أحد المناهج السيسيولوجية التي تشكل نتائجه مصدراً رئيسياً للمعرفة،مبتعداً عن الاستنباط الفردي(محمد على،١٩٨٨،١٥٦).ويستخدم المنهج في البحث لمعالجة الربط بين التحليلات السيسيولوجية التربوية لواقع المحاسبية وعلاقتها بتقويم جودة الأداء المدرسي من منظور تخطيطي، وما يتعلق بالبنى الاجتماعية لكم التراكم المعرفي في موضوع المحاسبة .كما يصف المنهج ظواهر الوعي التربوي لعملية المحاسبية بكل أركانها، بهدف المساهمة في تطبيق المحاسبية على أسس علمية كما ورد في متن البحث،وجعلها أكثر فعالية لتنمية المحاسبية،والاهتمام بها خاصة في علاقتها بتقويم الأداء .

كما يستعان بأسلوب التخطيط فى إطاره الاستراتيجي، باعتباره إحدى الوسائل التي تمكن المنظمة من الإجابة على كل من الأسئلة المتعلقة بماذا؟ وكيف؟، ...، بمعنى وضع رؤية لوظيفة التنظيم، وصورة ذهنية لما نريد أن تكون عليه في المستقبل *(الشربينى، ٢٠٠٦،١٧٤-١٧٧)*

حدود البحث:

سوف يرتكز البحث أساسا على رصد وتفسير الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال المحاسبة التربوية، وعلاقتها بتقويم الأداء المدرسي من حيث الأبعاد المفاهيمية والمنهجية. ويقتصر البحث على نظام التعليم قبل الجامعي، دون التطرق للتعليم العالي نظرا لاختلاف طبيعة كل منهما.

كما ينصب اهتمام البحث على اقتراح إطار تخطيطي لبنية المحاسبة الذاتية على مستوى المدرسة.

مصطلحات البحث:

يستخدم البحث المصطلحات التالية بالمعاني الإجرائية الموضحة لها:

المحاسبية Accountability :

يعرف "ليون" *(Leon, ١٩٧١, ٧-١٤)* المحاسبية بأنها قياس نتائج المؤسسة، فإنها تعني بدخول المدرسة العامة أو الخاصة إلى اتفاق بشأن تحسين الخدمة بشرط استخدام موارد ومعايير الأداء.

وتعرف المحاسبية التعليمية بأنها مفهوم، يوضح أن النظام المدرسي خاصة المعلمين يمتلكون المسئولية بشأن التعليم والتقدم الأكاديمي للدارسين *(M., Mehandiratta, ٢٠٠٤, ٤)*.

وتعد المحاسبية إحدى مداخل تقويم الأداء التعليمي، لذا سيعني بها في البحث بتقويم الأداء بالمدرسة، وقياس نتائج العملية التعليمية استناداً إلى معايير موضوعية، يمكن من خلالها تحقيق مخرجات تربوية مرغوب فيها في فترة زمنية معينة. ويشتمل المحور الثاني من البحث على تفصيلات نظرية وتطبيقية بهذا الشأن.

الجودة Quality:

يعنى بالجودة في التعليم فلسفة وطريقة تعين مؤسسات التعليم على إحداث تغيير يوفر وضعاً تنافسيا أفضل للإنسان المنتج، لا داخل مجتمعه الوطني أو القومي فحسب، بل على مستوى كوني *(الناقة، ٢٠٠٣، ٥٧)*.

بينما يرى *"عابدين"* الجودة في التربية تمثل "مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها، بما في ذلك كل أبعادها: مدخلات وعمليات، ومخرجات تربوية وبعيدة، وتنفيذية راجعة، وكذا التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين، وعلى قدر سلامة الجوهر تتفاوت مستويات الجودة" *(عابدين، ٢٠٠١، ٣١٤)*.

وتختلف الجودة عن الامتياز أو البراعة Excellence في كونها تشمل جميع جوانب المؤسسة، ولا بد من توافر مؤشرات ومعايير للحكم بها على جودة المؤسسة التربوية، بينما الامتياز يقتصر على جانب معين أو أمر دون الآخر، وبذلك يشكل مصطلح الامتياز جزء من الجودة، فمصطلح الجودة أعم وأشمل *(فهمي، ٢٠٠٥، ٢٠٠)*.

أي أن الجودة التعليمية هي نتاج لرقابة علمية تتضمن إخضاع المؤسسة التعليمية لمستويات أداء محددة تخضع لطرق متعددة للضبط الخارجي، وفق معايير ومؤشرات لضمان الارتقاء المستمر للجودة *(D., Green, ١٩٩٢, ١٦٨-١٧٦)* .

وبناء على ذلك فإن جودة نظامنا التعليمي بحاجة إلى مراقبة في ضوء مؤشرات ومعايير الحكم على أداء النظام بغرض تحسين الإنتاجية والجودة بشكل مستمر.

تقويم الأداء المدرسي: School performance assessment

يعرف التقويم "أنه تجميع نظامي للبيانات، وتفسير الأدلة يقود في جزء من العملية إلى إصدار حكم بقصد تدوير العمل في المستقبل *(عابدين، ٢٠٠٣، ٢٠١)*.

ويقصد بالأداء المدرسي جميع الأنشطة والممارسات والسلوك المرتبطة بتحقيق الأهداف والمخرجات (النواتج) والتي تسعى المدرسة إلى بلوغها.

أما تقويم الأداء المدرسي فيعني "بتقويم الجدارة أو الجودة، أي إصدار الحكم على المدرسة بغرض تحسين العمل، من حيث تحديد ما أنجزته من أهداف، ويبنى التقويم على أساس مؤشرات، أدلة، معيار، حكم *(C.L., Tylor and C., Beeman, ١٩٩٥؛ شحاته و زينب، ٢٠٠٣، ١٣٠)*.

خطة البحث:

يسير البحث – بحكم طبيعة أهدافه – في أربعة محاور رئيسة هي:

المحور الأول: أهم المداخل المنهجية لتقويم الأداء.

المحور الثاني: الأسس العلمية لبنية المحاسبية التربوية كإحدى مداخل التقويم.

المحور الثالث: مجالات المحاسبية في تقويم جودة الأداء المدرسي.

المحور الرابع: إطار مقترح لبنية المحاسبية الذاتية.

وفيما يلي معالجة لكل محور من هذه المحاور.

المحور الأول: أهم المداخل المنهجية لتقويم جودة الأداء المؤسسي:

منذ عقود طويلة يعد التقويم Evaluation مكوناً رئيسياً من مكونات العمل التربوي الهادف ونظام تغذية راجعة، يستند إليه في صنع القرارات المتعلقة بالأفراد والجماعات من أجل تطوير الأداء في تخطيط البرامج والمشروعات التربوية، ومراقبة عمليات وإجراءات تنفيذها، والتحقق من فعاليتها، وفي إدارة الجودة الشاملة للمؤسسة التربوية *(علام، ٢٠٠٣، ١)*.

بمعنى يمكن اعتبار التقويم التربوي بشكل عام عملية مقصودة ومطلوبة يقوم من خلالها المعنيون بالإشراف والتعديل، والتأكد من نوعية جودة المناهج وباقي جوانب العملية التعليمية، بهدف التحسين والتطوير كما تكشف عملية التقويم عن مدى حسن سير العملية التعليمية، إضافة إلى إعطائها مؤشرات عن مدى إمكانية هذا التحسن، ومن ثم اعتبار التقويم التربوي أحد المداخل الأساسية لتطوير وإصلاح التعليم.

وهناك العديد من التعريفات حول مفهوم التقويم ذات الصلة بالعملية التعليمية، ففي التربية، يستخدم مصطلح التقويم في معنيين مختلفين، الأول، يعتبر التقويم هو العامل الرسمي للحكم على فعالية وجودة وقيمة البرنامج والعمل التربوي، ويطلق على هذا النوع "التقويم التربوي". أما المعنى الثاني لاستخدام التقويم، فيركز على إصدار أحكام كيفية أداء الطالب، ويطلق عليه "تقويم أداء الطالب"، ويعبر عنه بالدرجات والتقديرات التي يحصل عليها الطالب للدلالة على مستوى أدائه *(علي، ٢٠٠١، ٢٩١)*.

في حين يرى *أحمد بلقيس" (١٩٨١، ٢)* أن التقويم اصطلاح يعبر به عن أي وسيلة تستخدم للحصول على مختلف الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمدرسة وبالمتعلم من مصادر متعددة، مع وضع هذه الحقائق في صورة واضحة تمكننا من تفسيرها تفسيراً علمياً يكشف عن مدى ما تحقق من أهداف تربوية، ويكشف عن درجة صلاحية العملية التعليمية. أو بالأحرى هو عملية تشخيصية وعلاجية في نفس الوقت، مستمرة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بعملية

التربية. فالتقويم إذن يباشر صنع السياسة لاتخاذ القرارات التي تتحقق إذا ما واجهت الأهداف صعوبة في التحقق لكونه.

- يمكن تطبيقه بسرعة.
- يعرض نتائج مرئية.
- يمكن أن يطلب من الخارج.
- يبنى على أساس عناصر هامة (مؤشرات indicators) للبرنامج الذي سيُقيم ويتخذ القرار (أو الحكم Judgment)، مستندًا على المعلومات (دليل Evidence) التي جمعت بشكل منظم، وتم فحصها وربطها ببعض (المحكات Criteria) *(C.L., Taylor and C. Becman, ١٩٩٧);* *(L. Robert, ٢٠٠١)*.

ويعتمد التقويم على تحليل البيانات التربوية التي يتم الحصول عليها باستخدام وسائل القياس المختلفة، فالعملية التربوية منظومة ذات حلقات مترابطة ومتفاعلة يؤثر بعضها في البعض الآخر، ويتأثر به وتشتمل هذه الحلقات على الأهداف التربوية والمناهج والوسائل التعليمية ...الخ.

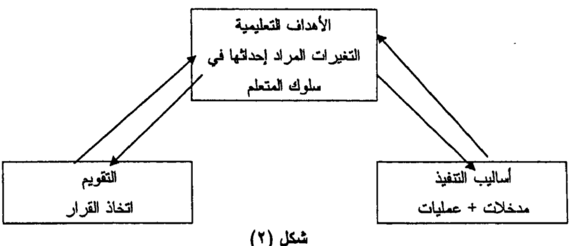
هذا وتختلف نوعية التقويم حسب طبيعة المنظومة التربوية، ففي حالة المنظومة الخطية يتخذ الشكل التالي:

الأهداف التعليمية والتغيرات المتوقعة في سلوك الطلاب	←	التنفيذ: مواد دراسية، وسائل تعليمية، طرق تدريس (مدخلات + عمليات)	←	التقويم: الحكم على الطلاب بالنجاح أو الفشل

شكل (١)

يوضح التقويم في ضوء المنظومة الخطية

بالنظر إلى هذا الشكل يلاحظ أن تحديد مجموعة من الأهداف التعليمية المراد من ورائها إحداث تغيرات في سلوك المتعلم، ومن ثم فهي تحتاج إلى مجموعة من الأساليب، والعمليات والوسائل التي يتم من خلالها تحقيق هذه الأهداف، ومن ثم فقد اشتمل الشكل على فقرة (٢) وهي التنفيذ، وبالتالي كان لا بد من الخطوة الثالثة (التقويم). والتقويم إذن في ضوء المنظومة الخطية ينتهي بالحكم على المتعلم بالنجاح أو الفشل، وبالتالي يكون نجاح الأهداف أو عدم تحقيقها هي مسئولية المتعلم، أي التركيز على جانب من جوانب العملية التعليمية دون الأخرى.بالتالي لم يعد التقويم في صورته الخطية يتناسب والاتجاهات الحديثة للتربية،لذا ظهر التقويم في ضوء منظومة التحكم الذاتي كما هو موضح (حطب، ١٩٩٢، ٨).



شكل (٢)

يوضح التقويم في ضوء منظومة التحكم الذاتي

ولعل هذا يشير إلى أن عملية التقويم تعدت الحكم بالنسبة للمتعلم بالنجاح أو الفشل إلى اتخاذ القرارات بشأن التحسين والتطوير للمنظومة التربوية

بتوفير نوع من التغذية المرتدة، إضافة إلى تحديد الخيارات المختلفة واختيار المناسب منها خاصة في العمل التربوي طرقا وعمليات وإنتاجا (محمد، والسعيد، ٢٠٠١، ٨٤). وهنا يطرح سؤال رئيسي وهو:

لماذا نقيم الأداء المدرسي؟

تقييم الأداء يشمل زاويتين رئيسيتين هما: رفع الكفاية الإنتاجية واستعداد الأفراد نحو التقدم، فإنه يسعى لتحقيق عدة مزايا من بينها:

- تشجيع المنافسة بين المؤسسات لزيادة إنتاجيتها.
- إتاحة الفرصة لمراجعة وإعادة النظر في سلوك أفراد المؤسسة وإعادة تصحيحه.
- يعد تقويم الأداء جزء من عملية تنظيمية مهمة، فمن خلالها يمكن مراجعة خطط ونظم العمل.
- يوفر أساسا قويا يمكن الاعتماد عليه في تحسين وتطوير مستويات الأداء بالمؤسسة.
- تزويد الإدارة بمعلومات مفصلة تلقي الضوء على السياسات المستقبلية للاختبار والتدريب والنقل والترقية للعاملين وغيرها *(جاري ويسلر، ٢٠٠٣، ٣٢٣)؛ (زاهر، ١٩٩٥، ٣٨-٣٩)؛ (توفيق، ٢٠٠٤، ٧٣).*

ولقد أصبح من الصعب أن نقيم أداء المؤسسة وأفرادها دون أن نهيئ لهم الفرصة والظروف كي يتعرفوا ويعرفوا ويتدربوا على المسئوليات والمهام الوظيفية الموكلة إليهم، ثم تجري عملية التقويم المستمر لتصحيح الأداء. فمع

اختلاف الثقافات والاتجاهات بين المؤسسات وأفرادها اختلفت توقعاتهم لمسئولياتهم وواجباتهم لأداء الأعمال المطلوبة، وبالتالي اختلفت المعايير والمقاييس المستخدمة لتحديد مفهوم الأداء المناسب أو غير المناسب *(عبد الغني، ١٩٩٩، ١٠)*. ولهذا شكلت إدارة الأداء Performance management الوسيلة الفعالة لتصحيح العلاقة بين رجال الإدارة والعاملين في المستويات المختلفة.

ويعرف أحد القواميس "إدارة الأداء"بأنها "عملية نظامية لمراقبة نتائج الأنشطة وجمع وتحليل المعلومات المتعلقة بالأداء لمتابعة التقدم نحو نتائج التخطيط،و أيضا الانتفاع بهذه المعلومات في عمليات صنع القرار وتخصيص الموارد،وبحث النتائج التي تم إحرازها وتلك التي لم يتم تحقيقها للوصول إلى التقدم التعليمي المنشود"(USAID,٢٠٠٣،١)

ويشار إلى "إدارة الأداء" بالجهود الهادفة من قبل المنظمات المختلفة، لتخطيط وتنظيم وتوجيه الأداء الفردي والجماعي، ووضع معايير ومقاييس واضحة ومقبولة كهدف يسعى الجميع للوصول إليه *(عبد الغني، ١٩٩٩، ٢٠)*، ويقوم نظام "إدارة الأداء" بإدخال مفهوم الجودة الشاملة في حيز التطبيق من خلال توفير الآلية لتحديد المتطلبات اللازمة، ووضع معايير للجودة وكيفية تحقيقها، لذلك فهي تهدف المحاسبية، ودفع فريق العمل Motivation Staff،والتنمية المهنية Professional Development أي أن المحاسبية جزء أساسي من أهداف إدارة الأداء المدرسي.

وإدارة أداء المؤسسة التعليمية شأنها مثل أي عملية إدارية تتكون من أربعة عناصر رئيسية هي *(عيد، ١٩٩٩، ١٣ -١٥)؛ (محمد والسعيد، ٢٠٠١، ٨٩-٩١)*:-

تخطيط الاداء التعليمي:

وتمثل عمليا إدراك الأهداف ورؤيتها بشكل متقارب أو متطابق مع تحليل للأداء الحالي من حيث الطاقات البشرية المستخدمة وغير المستخدمة، ويؤدي ذلك إلى وضع المعايير والمقاييس الملائمة وتحديد نظام الإثابة والعقاب، مع إيجاد مناخ جيد يسمح بالمشاركة والمبادأة والتعبير عن الأداء ومناقشة المشكلات التعليمية. هذا ويسعى تخطيط الأداء لرسم صورة للأداء المستقبلي تحقق الأهداف من خلال المعايير الواضحة والمتفق عليها من جميع الأطراف عن طريق الإمكانات والطاقة المتوفرة.

تنظيم الاداء:

لا يمكن أن يتم الوصول إلى الهدف من خلال الاجتهادات في اختيار الطرق والوسائل، بل من خلال التنظيم والأداء والتي تتطلب ما يلي:

- وضع الهيكل والخريطة التنظيمية وتحديد المسئوليات والمهام المناط بتنفيذها كل فرد.
- وضع اللوائح والقوانين المنظمة للعمل والأداء بشكل وثيق.

- وجود قنوات اتصال وتبادل للمعلومات عن الأداء بين رؤساء المؤسسة التعليمية والمرؤوسين لاكتشاف أوجه القصور في الأداء في مراحله المبكرة.

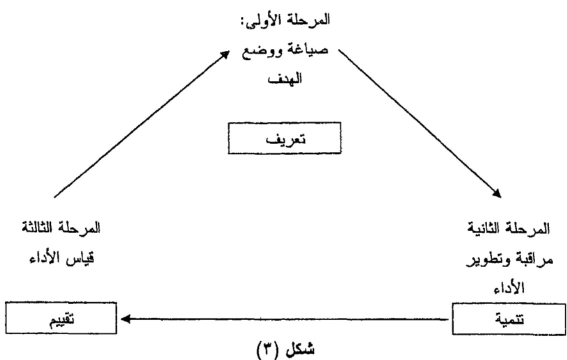
توجيه الأداء:

ومن خلالها تحديد المسئوليات ومهام كل فرد في المؤسسة، مع توجيههم نحو الاشتراك في الدورات التدريبية أثناء العمل، أو تصحيح الأخطاء من خلال الإرشاد وتوفير سبل الاتصال، والهدف من عملية التوجيه هو متابعة نتائج الأداء من خلال القياس المستمر لأدائهم وإمدادهم بالتعليمات اللازمة كنوع من التغذية المرتدة. وحتى تأتي عملية التوجيه بنتائج إيجابية لا بد من أن يكون هناك تسجيل متتال لنتائج قياس الأداء على فترات متقاربة ومحددة.

تقويم الأداء:

وتعتبر نهاية عملية إدارة الأداء، بحيث تستطيع الإدارة في نهاية السنة أو الخطة الوصول إلى نتائج مؤكدة لمستويات الأداء، ويساعدها النظام على تحديد الاحتياجات التدريبية المطلوبة للقوى البشرية، مع تحقيق الرضا عن العمل وتوفير العلاقات الطيبة بين العاملين وبعضهم البعض، وتوفير البيانات والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات المناسبة.

وبصفة عامة، تتشكل مرحلة إدارة أداء المؤسسة التعليمية في شكل دورة تتضمن ثلاث مراحل يمكن تمثيلها كالتالي *(عبد الغني، ١٩٩٩، ٧٦ - ٧٩)*:



شكل (٣)
دورة حياة إدارة الأداء

وخلاصة القول، يجب الاهتمام بالتقويم كأساس لوضع أنظمة التحسين المستمر في التربية، وبالتالي ارتبط التحسين بتحقيق أفضل أداء في شتى جوانب العمل المختلفة (إدارة، تدريس، إشراف ...الخ) مع التركيز المتواصل على النتائج واستخدام التغذية الراجعة في صنع القرار. وهنا يلفت "براين نونان" *(B., Noonan,* ٢٠٠٢, ٣) الانتباه نحو ضرورة توافر عدة مهارات ومعارف أساسية لدى القادة والمربين لإجراء تقويم عالي الجودة منها:

أ- أن يكون لديه القدرة على فحص بيانات التقويم وتفهمها.

ب- استخدام البيانات لإحداث التغيرات المطلوبة.

جـ- الوعي بالاستخدام الملائم للأدوات المختلفة للتقويم (الاختبارات، الحقائب، تقديرات الأداء، الملاحظات) اللازمة لجمع المعلومات حول المؤسسة وتعلم الطالب.

د- الإلمام الكافي لعمليات تقرير الأداء الصفي للطالب، مثل أحكام المعلم والممارسات أو الأداءات الخاصة بالمعلم داخل الفصل يمكن قياسها بوحدات قياسية تسمى Rubrics التي يعتمد عليها في الحكم المهني للمعلم.

هـ- الوعي بالاستخدام المناسب لتصنيفات تقويم الأداء المتعدد مثل:

* تقويم محك مرجعي Criterion – referenced assessment. والذي يركز على التقويم المعاصر، ويعني بأن مهمة التقويم تستند على أهداف التعليم الواضحة وذات صلة بالمنهج.
* تقويم معيار مرجعي Norm-referenced assessment، وهو مطلوب لتزويد رجال الإدارة التربوية والجمهور بمعلومات عن الطريقة التي يتم بها أداء الطالب.
* تقويم ذاتي المرجعية Self-referenced assessment، وهو مناسب في حالة الاهتمام بتحسين الطلاب عبر الوقت.

و- الوعي التام بمفهوم المصداقية والاستقلال كمبادئ أساسية في تقويم الأداء المؤسسي، ولكي يتحقق ذلك يجب على التقويم أن يلبي ثلاث متطلبات أساسية أي ديمقراطيا، وحواريا، ومقصودا هادفا *(تيانا، ١٩٩٨، ٢٩)*.

ز- تفسير نتائج التقويم لمختلف المهتمين (الآباء، المجتمع، الإعلام) حتى تكون أكثر فهما واتصالا بشكل واضح.

مما سبق يتضح أن تقويم أداء المؤسسة التعليمية لا يعد أمرا يسيراً، لهذا لا يوجد مدخل منهجي واحد متفق عليه بين خبراء التقويم في هذا الشأن. فمن يطلع على أدبيات التقويم التربوي المؤسسي، يلاحظ تعدد وتنوع هذه المداخل بتنوع الأنظمة التربوية، وتباين توجهاتها وطموحاتها، **وفيما يلي عرض لبعض هذه المداخل في ضوء الخبرات العالمية المختلفة:**

١- مدخل التفتيش Inspection:

ويمثل هذا المدخل الصورة القديمة لعملية التوجيه الفني بمصر، وكانت فحوى التفتيش (مراقبة العملية التعليمية، والتبليغ) عن أي تقصير أو مخالفة، وكتابة (تقرير) لمعاقبة المخطئ، وكانت أداة التفتيش ووسيلته أسلوب الزيارات المفاجئة من خلال هيئة حكومية، أو فرق مستقلة، حتى تكون المدرسة في وضعها الطبيعي، والمعلم في موقف تدريس (عادي). ومن ثم كان فحص سجلات المعلمين وحضور الحصص وملاحظة الأداء المدرسي هي وسائل أساسية للتفتيش *(صبحي، ٢٠٠٥، ١٦٤-١٦٨)*.

ويشير تقرير البنك الدولي أنه في ظل مدخل التفتيش ضاعت العلاقات الإنسانية، وتبدلت بالتوتر النفسي وإبلاغ الأوامر والنواهي وبهذا لم يراعي البعد الأخلاقي المتمثل في احترام حقوق الإنسان، واقتصر على الوصف فقط إذ لم يهتم بالضرورة أن يكون الوصف مصحوبا بالنصيحة والإرشاد للمؤسسة نحو

كيفية التحسين. هذا قد يعطي إشارات واسعة للتغيير عبر الوقت، لكنه قد يكون من الصعب لضمان القدرة على المقارنة الدقيقة لمعايير التفتيش في الظروف المختلفة من قبل الفرق المختلفة *(World Bank, ٢٠٠٣)*.

إلا أنه يستخدم التفتيش في دول أخرى كمرادف للتقييم أي يعرض تحسين وضبط الأداء المدرسي،وتوكل هذه المهام إلى مفتشي المدارس، وأحيانا توكل إليهم مهمة الضبط فقط Control، وإلى مشرفي المدارس مهمة متابعة المناهج من أجل التحسين، فنظام المساءلة التربوية المطبق في بعض الدول يتطلب نشر إجراءات تقويم المدارس حتى تكون متاحة للجمهور ووسائل الإعلام المختلفة *(محمد، ٢٠٠٣، ٢٧٠)*، ويمكن إيضاح هذا الشأن من خلال عرض لخبرات بعض الدول:

نظام التفتيش في المملكة المتحدة (انجلترا — ويلز):

ويتولى مسئولية التقويم مكتب المعايير التربوية المنشأ عام (١٩٩٣م) ويستند في إجراء عملية التقويم إلى معايير ومحكات لتقدير فاعلية العملية التعليمية، حيث يهدف نظام التفتيش إلى تحديد جوانب القوة والضعف في العملية التعليمية لتحسين الأداء المدرسي، ويقوم بعملية التفتيش أنماط مختلفة من المفتشين نوجزها فيمايلي: *(محمد، ٢٠٠٠، ٤٥ – ٤٦)*:-

- المفتش المسجل: هذا النمط له خبرة طويلة بمجال التعليم، ولا يكون مسجلاً إلا إذا اجتاز برنامجين تدريبيين يعقدهما المكتب.

- المفتش المختص: وهو عضو في فريق التفتيش، ويقوم بالتفتيش على تخصصه أو قد يفتش على أكثر من فرع بالمادة الواحدة.
- المفتش العادي: وهذا النمط ليس له تجربة شخصية بمجال التعليم لكنه يهتم بهذا المجال، ويستفاد منه حسب إمكاناته وتخصصه.

وتتلخص المهام الرئيسية لمفتشي المدارس في تدقيق النظام المدرسي من خلال التفتيش، وتقويم عينة من المدارس، وتقديم تقرير تفصيلي حولها سنويا، وكذلك حول مظاهر رئيسة للتعليم، مما يقدم معلومات متجددة وشاملة فيما يتعلق بجودة التعليم الذي تقدمه المدارس في جميع أنحاء البلاد. من خلال اختيار عينة ممثلة من المدارس سنويا، منها مدارس ذات الأداء العالي والمنخفض، كما يجري التفتيش على قطاع مستعرض من الصفوف الدراسية، مع إجراء مقابلات شخصية مع المعلمين والطلاب، حيث تستغرق قرابة شهرين في المدارس الابتدائية وأربعة أشهر بالثانوية، يتم خلالها فحص الأعمال مع توجيه الاهتمام بالأنشطة المدرسية والمسئوليات الإدارية *(علام، ٢٠٠٣، ٢٧٣)*.

ونظرا لأن التقويم بالدول المتقدمة كبريطانيا يتم في ضوء منظومة التحكم الذاتي التي توفر تغذية مرتدة يتم من خلالها مراجعة عناصر المنظومة، حيث تتناقش النتائج مع الأطراف المعنية من العاملين بالمدارس، والمعلمين الأوائل، ويُعد تقرير بعد الانتهاء من التفتيش يتم نشره، إلى جانب ملخص خاص منفصل يقدم لأولياء الأمور يتضمن التقرير تقويماً للجوانب الأساسية لجميع مهام المدرسة مع توصيات لتحسين أداء المدرسة، لهذا ارتبطت نتائج هذا التقويم بالإصلاح *(قدري، ١٩٩٨، ١٣٤ – ١٤٠)؛ (محمد، ٢٠٠٠، ٤٧ – ٤٩)*.

وهذا النموذج يتنافى تماما عما يتم في مصر التي ظلت لفترات طويلة من اعتمادها على المنظومة الخطية في التقويم الذي لا يوفر تغذية مرتدة، وغالبا ما ينتهي بالحكم على المدرسة بالنجاح أو الفشل، ولذلك عادة ما يحدث خلط بين مفهوم ودور كل من أجهزة التفتيش والمتابعة الذي غالبا ما ترتبط نتائجهما بتوقيع الجزاءات.

نظام التفتيش في فرنسا:

تعد فرنسا مثالا للنظم التعليمية المركزية بدرجة كبيرة، لهذا تميزت إدارة التفتيش بالتعقد، نظرا لكونها الضمان لتحقيق المستويات الأكاديمية، وتضم إدارة التفتيش مفتشون عاملون وإداريون على المستوى القومي ومفتشون فنيون على مستوى المناطق، وعدد من مفتشي المواد الدراسية على المستوى المحلي، وهذه الإدارة على صلة مباشرة بالوزير، وتتلخص أهم المهام الأساسية لهم فيما يلي *(صلاح الدين، ٢٠٠٣، ٢٨-٢٩)*:

- التحقق المستمر من المستويات الأكاديمية المهنية.
- إحداث التوازن في النظام التعليمي ككل من حيث تعيين المعلمين وتدريبهم وتقديم المشورة.
- ضبط جودة الميزانية في جميع مراحل التعليم.
- ضبط أداء جميع العاملين.

وجدير بالذكر أن نظام التفتيش في كل من اليابان واليونان أشبه بهذا النظام ولكنه أقل تعقيدا، ويحظى باحترام المعلمين والآباء، ومن أهم عيوبه إعاقته للإصلاحات الجوهرية في النظام التعليمي.

٢- مدخل إدارة الجودة الشاملة Total quality management:

تعتبر الجودة الشاملة فلسفة إدارية جديدة ترتكز على أهمية الاستثمار لكل الطاقات والموارد البشرية للمؤسسة التعليمية، لتحقيق أهدافها من جهة وإشباع احتياجاتها من جهة أخرى، فهي فلسفة ذات معالم جديدة تتبلور وتتضح فيما يلي *(ابراهيم، ٢٠٠٠، ٧ – ٨)*:-

- الرؤية المشتركة مع الأخذ بمفاهيم العمل الجماعي.
- السعي إلى تحقيق التميز والجودة.
- قبول التغير مع توافر قاعدة بيانات.
- القيادة الفعالة والتركيز على المستفيد.

مما يعني أن الجودة الشاملة بمثابة استراتيجية شاملة لإعادة البناء التعليمي، وفق معايير ومستويات يقرها ويتفق عليها الجميع، تلك الفلسفة ترتكز على مبدأ التنافس لنجاح الجميع، فالكل يشترك في هدف واحد هو نجاح العمل وإشباع احتياجات المستفيدين، وذلك في إطار من التوافق مع متطلبات المجتمع *(الناقة، ٢٠٠٣، ٥٧)*.

أي أن إدارة الجودة الشاملة أكثر من مجرد فلسفة، لأنها تشجع التغيرات المحدودة التي يجب أن يقوم بها المديرون، إذا أرادوا تحسين النظام، فهي تركز على الاستخدام الفعال للموارد المادية لإرضاء المستفيدين (الطلاب).

ويرى *"جاري ديسلر" (٢٠٠٣، ٣٤٧)* أن برامج التقويم القائمة على إدارة الجودة الشاملة، هي برامج تجمع بين وظائف وعمليات المنظمة، حيث توجه جميعها لتعظيم إحساس المستفيد بالرضا من خلال التطوير المستمر للخدمات. وقال ***"ديمنج" Deming*** وهو أحد رواد الجودة أن هذه البرامج قائمة على عدة مبادئ وأسس منها:

- وقت الاعتماد على التفتيش لتحقيق الجودة.
- الاتجاه نحو التحسن المستمر.
- تشكيل تدريب موسع أثناء العمل.
- وضع برامج للتعليم وتطوير الذات.

ويمكن استخدام مبادئ (T.Q.M) في وضع تقويم قائم عليها لتحسين الأداء المؤسسي، من خلال طرق موضوعية لضمان قياس النتائج، وتجنب المعايير الشخصية وتحليل عوامل احتياجات المستفيدين في خارج النظام وداخله.

وفي ضوء ذلك تعمل وزارة التربية والتعليم بمصر على تأكيد ثقافة الجودة الشاملة في المدارس، لكونها ضمان بأن عملية تقويم الأداء والتطوير المستمر لكل جوانب وأبعاد البيئة المدرسية تتم وفق المعايير والأسس العالمية في طرائق التعليم، والشراكة مع البيئة، والمبنى المدرسي والمسئولية والمساءلة.

وبناء عليه أنشأت الوزارة جهاز التفتيش والمتابعة لضمان إرساء قواعد الجودة الشاملة، لأنه من شأنه ربط النظام بالمفاهيم والمبادئ العالمية التي تحكم العملية التربوية في النظم المعاصرة من أهمها:

الشراكة Partnership، والمشاركة Participation، والمجتمعية Community، والتكامل Integration، والشفافية Transparency *(مبارك والتعليم، ٢٠٠٢، ١٤٥ – ١٤٧)*.

ويضيف *صلاح علام (٢٠٠٣، ٢٦٧ – ٢٦٩)*، (توفيق محمد، ٢٠٠٦، ١١٩) أن تنفيذ مدخل الجودة الشاملة بفعالية يتطلب العديد من الأدوات للتحقق من التحسين الداخلي والخارجي للجودة، وهي تفيد في تخطيط وتحسين جودة الأداء المدرسي، مع تقييم النتائج بعد التنفيذ. بعض هذه الأدوات يمكن استخدامها من قبل القيادات الإدارية في المدارس عند تخطيط وتقويم الأنشطة، والبعض الآخر يمكن استخدامها للوفاء باحتياجات العاملين في المدرسة. من بين تلك الأدوات:

قوائم المراجعة Check sheets:

تستخدم لمقارنة النتائج بخطة العمل لتحديد أسباب الفجوات الجوهرية بينهما ودراستها:

- أشكال تربط بين الأسباب والنتائج The cause - Effect Diagram:

وهي تفيد في التوصل إلى افتراضات تتعلق بأسباب انخفاض الجودة ومشكلاتها، وتتطلب جمع بيانات متعددة وتحليلها مثل العصف الذهني.

الأشكال التخطيطية Flow charts:

وتستخدم الأشكال في تمثيل خطوات حل المشكلات، مما يتطلب تحديد المشكلة المراد حلها وفهم العملية المطلوب ضبطها، مع تحديد نقاط الضعف والقوة ومراجعتها من أجل التحسين.

وتجدر الإشارة، إلى أنه يمكن استخدام أكثر من أداة لتحسين الجودة في مختلف المستويات الإدارية بالمدارس، وذلك بعد تطويعها وفقا للمواقف التربوية المختلفة. بيد أن استخدام أسلوب الجودة الشاملة في المدارس يتطلب إحداث تغيير في أساليب القيادة الإدارية، والمشاركة الجماعية، والإقناع، وحل المشكلات، مع توافر المثابرة والالتزام بالمسئوليات الموكلة.

٣- مدخل القيمة التربوية المضافة Educational Value-Added:

من المعتاد، أن كل نشاط يتخذ في التنظيم، يجب أن يضيف بعض القيمة للمنتج الموجود في العملية، فبداية بتعريف احتياجات المستفيد من لحظة تطوير المنتج وتصميمه تبنى القيمة في كل خطوة على الطريق، وتصل إلى ذروتها عندما يقدم للعملاء منتج مرتفع القيمة Valuable (سلعة أو خدمة)، بمعنى آخر منتجاً يمثل قيمة لهم لمقدرته على تحقيق احتياجاتهم. ففي مجال الصناعة، تضاف القيمة إما بإضافة عمالة مفيدة أو مواد مفيدة، أو كلاهما يشكلان إضافة لنتائج المستفيد، رغم أنه في الحقيقة توجد كثير من الأنشطة قد لا تضيف أي قيمة حقيقية *(كيلادا، ٢٠٠٤، ٥٣٠)*.

وقد عُرفت القيمة المضافة في مجال التعليم من قبل الخبير الإحصائي *وليام ساندوز William S.* الذي كان يعمل في حقل علم الوراثة الزراعي بجامعة تينيسي Tennessee في أوائل الثمانينيات، حيث اعتقد هو وزملاؤه أنه يمكن الاستناد إلى النظريات التي طبقت في علم الوراثة الزراعي، في تقويم فعالية الأداء المدرسي، باعتبار أنه يمكن للمدارس والمربين أن يتحملوا مسئولية تعليم الطلاب وبالتالي تستخدم نتائج اختبار الطلاب لتقرير فعالية المعلمين والمدارس، من خلال الإضافة لهذه النتائج. وظلت هذه الفكرة مثيرة للجدل الشديد، حتى تم تطبيقها بالفعل عام ١٩٩٢م، في ولاية "تينيس"، حيث طالب وليامز Williams، بزيادة نظام التمويل في المدارس ليشكل عامل إضافة لتحسين نتائج الطلاب، ثم انتشر استخدام هذا التقويم في المدارس ليشكل عامل إضافة لتحسين نتائج الطلاب، ثم انتشر استخدام هذا التقويم للقيمة المضافة في ولايات أخرى مثل بنسلفانيا وأوهايو *(Center for Education, Philadelphia, ٢٠٠٠)*.

وترى إحدى الدراسات *(توماس، ١٩٩٨، ٩٦)* أن مصطلح القيمة المضافة يشير إلى قياس التقدم النسبي الذي يحققه التلاميذ في مدرسة ما، على مدى فترة زمنية (عادة ما تكون من بدء دخول المدرسة حتى الامتحانات العامة في حالة المدارس الثانوية). أي مقدار الفرق بين المستوى التعليمي للطلاب بعد إتمام العملية التعليمية وقبلها. بينما يعلق *"عابدين" (٢٠٠٠، ٢١٦)* بأنه على الرغم من التباين بين الباحثين في قياس المخرجات، إلا أن الغالبية تؤكد على ضرورة قياس القيمة التربوية المضافة، بكونها تتعلق بالتحسينات والإضافات

والنوعية في كل أنماط التعليم التي حدثت في فترة زمنية محددة. ووفقا لذلك، فإن ترتيب الطلاب يمكن أن يتغير لا سيما إذا ما بدءوا العملية التعليمية بخلفيات تعليمية متباينة، فقد يأتي الطالب الذي جاء متوسطا، وفقا للاختبار النهائي، في أحد المراكز المتقدمة، لأنه قد اكتسب بالنسبة لمستواه الأول، أفضل من بعض الذين جاءوا في المقدمة.

لهذا تعد القيمة المضافة طريقة جديدة لقياس التعليم والتعلم، حيث تسمح للباحثين بتحديد ليس فقط التقدم القائم بواسطة الطلاب لكن يمتد إلى المعلمين، المدارس، المناطق ممن يساهمون في نفس التقدم، بمعنى إعداد المربين بأداة وصف قوية لقياس تأثير طرق التدريس، المنهج، التنمية المهنية .. الخ) على الإنجاز الأكاديمي.

وتجدر الإشارة إلى أن قياس القيمة المضافة يختلف عن المقاييس التقليدية الأخرى التي تقيس أداء الطالب، في أن الاختبارات القياسية تصف المستويات المطلقة – أي الدرجات – التي أحرزها الطالب بنهاية العام فقط، بسبب أن تلك الاختبارات تخفق في إخبارنا بالقدر الكافي عن جودة أداء المدرسة، لذا من الخطأ أن يحكم على أداء ا لمدارس اعتماداً على الدرجات المطلقة، لارتباطها وبشكل كبير بالتغيرات الاجتماعية (مثل الدخل الأسري). والنتيجة امتلاك مدارس المناطق الثرية لأعلى الدرجات *(D., Mcpherson, ١٩٩٨, ١٩١-١٩٤)*.

ولقد قدمت إحدى الدراسات *(عابدين، ٢٠٠١، ٢١٧)* نموذجين أساسيين لمؤشرات القيمة المضافة، هي مؤشر الأداء المدرسي الكلي Total school performance indicator، ومؤشر الأداء الحقيقي Intrinsic performance indicator، ويعد الأول مناسبا لأغراض الاختبار بين المدارس، بينما يعد الثاني مناسبا لأغراض المحاسبية. وللمزيد من الموضوعية، توصلت الدراسة إلى أن جودة هذين النموذجين تتحدد بخمسة عوامل هي:

- عدد مرات الاختبار.
- جودة ومناسبة الاختبار.
- الدقة في متغيرات النماذج الإحصائية.
- الصدق التقني للنماذج المستخدمة في بناء المؤشر.
- عدد الطلاب والمدارس المتاحة في تقدير متغيرات الميل للنموذج.

بيد أننا بحاجة إلى أن يُقوم الأداء المدرسي على أساس كيفية تأثير برامجها الأكاديمية على مستوى إنجاز طلابها، وهذا ما يوفره لنا قياس القيمة المضافة حيث تنظر لنتائج الاختبار، وتساهم في حل المشكلة، من خلال السماح بفصل مساهمات المعلم والمدرسة عن الطالب وظروفه الأسرية. كما تعمل – القيمة المضافة – بمثابة الدافع الذي يعطي مستوى واضح من التحصيل للطالب، ودرجات المخرج الخام لا تقيس هذا الدافع. بمعنى أن درجات الاختبار ستمد بمؤشرات مضللة للقيمة المضافة ما لم يتم ضبطها للتباين بين المدارس في مستوى تحصيل طلابها.

وعادة ما تستند الأسس المنهجية لقياس القيمة المضافة على التحصيل الكمي من خلال الدراسة الذاتية للمؤسسة فيما يتعلق بمؤشرات الأداء، مع إعطاء معلومات مفصلة عن المؤسسة توضح نقاط القوة والضعف، مع الأخذ بالاعتبار حساب العوامل الخارجية المرتبطة بالنتائج مثل مستوى التحصيل السابق للطالب، معلومات خاصة بالطالب تجمع تلقائيا من قبل المدرسة كالنوع، العرق، ودرجات الاختبار ... وغيرها *(Center for Greater, Philadelphia, ٢٠٠٤)*. ومن ثم تحاول منهجية القيمة المضافة أن تحقق الأهداف التالية:

- مقارنة أداء مدرسة بأخرى.
- تمثيل تقدم الطلاب بدلا من تقديم درجات إنجاز خام.
- تحديد أي من الطلاب يؤدون أداء أفضل أو أقل مما هو متوقع.
- تقديم منهج أكثر عدلا وأكثر عقلانية لعرض نتائج الامتحانات المدرسية.
- يمكنها توفير المعطيات التفصيلية والموجزة، التي يمكن أن تقوم المدرسة بتحصيلها كجزء من تقييمها الذاتي.
- العمل كمرشد شأن في مراقبة أداء الطلاب والجماعات الخاصة من التلاميذ (بنين – بنات).
- العمل على توفير قياسات الأداء ومقارنتها بأنماط أخرى من المعطيات المتاحة في المدارس مثل قياس محصلة الطلاب المهنية والوجدانية، أو بمعلومات حول وجهات نظر المجموعات ذات الأهمية (الوالدين، الطلاب، المعلمين) باستخدام استبيان *(L., Saunders, ١٩٩٧, ١٩٤)*؛ *(توماس، ١٩٩٨، ٩٥)*.

وبناء عليه يمكن تضمين خمسة معـايير فـي تحليـل القيمـة المـضافة .L)
.*Saunders, ١٩٩٧, ١٩٣- ١٩٤)*

أ- **الطالب الفرد Individual pupil.**

وهي بيانات تؤخذ من الطالب.

ب- **قياس النتائج Outcome measures:**

وتعكس هذه النتائج كل مستويات الأداء الأكاديمي المدرسي.

جـ- مستوى التحصيل السابق Prior attainment:

ويعبر قياس التحصيل السابق لكل طالـب عـن درجـات فرديـة ولـيس فـي صورة مجموعات من خلال درجات كل اختبار.

د- خلفية الطالب Pupil background:

إذا لم يتوافر التحصيل السابق للطالـب سـوف تـستخدم بنـود متعـددة عـن معلومات تتعلق بخلفية الطالـب (الظـروف الاجتماعيـة، النـوع، تـاريخ المـيلاد ... الخ) إضافة إلى بناء معلومات حول سياق المدرسة ككل.

هـ- نمذجة متعددة المستويات Multilevel modeling:

تستخدم هذه النمذجة في تحليـل البيانـات طبقيـا، وتـسهل فحـص عوامـل تغيره في آن واحد، على مستوى الطالـب، والمجموعـة، ومـستوى المدرسـة. ممـا يساعد على تفسير التباين بين أداء المدارس بعـضها الـبعض، ويمثـل نتـائج التحليـل في صورة رسم بياني يوضح نتائج كل مدرسة.

ومن خلال هذه المعايير الخمس يكون تحليل القيمة المضافة قادرا على إعطاء صورة دقيقة عن جمع من الطلاب بدرجات تقدم متباينة، ومن ثم يكون معياراً للحكم على فعالية أداء كل مدرسة، ووسيلة لمديري المدارس، وهيئات التدريس لكي يقوموا بتحليل ما حققوه من رفع مستوى الإنجاز لدى الطالب، ومن ثم المساهمة في صنع قرارات حول أفضل الطرق لمساعدة الطلاب على تحقيق أعلى مستويات الإنجاز.

وكما اتضح فإن مفهوم القيمة المضافة ليس عصا سحرية، فله أوجه قصور متمثلة في أن الآباء قد يحتاجون لمعلومات عن القيمة المضافة بواسطة المدرسة، كما أن مديري المدارس بحاجة إلى الإلمام الكافي بطبيعة التدريس بالمدرسة. ولمواجهة مثل هذه الاحتياجات من الضروري المعرفة بالمستوى السابق للطالب قبل التحاقه بالمدرسة والمعلومات الأخرى التي قد تؤثر على مستوى التقدم الدراسي. ولعل هذا لا يمكن أن يخلو من الخطأ بسبب عدم وجود معلومات متاحة في الوقت الحالي عن طرق يكون قياس القيمة المضافة في أمان للاستفادة منها مستقبلا لكل المدارس *(عبد الحميد، ٢٠٠٢، ٣٢٧؛ A. Mcpherson, ١٩٩٨, ١٨٥-١٨٧)*.

استخدام قياسات القيمة المضافة في تقييم فعالية المدارس بانجلترا:

لقد وجدت قياسات القيمة المضافة للأداء التعليمي لتبقى، أو أنها في طريقها لتدخل مجال نظم التعليم في العديد من الدول. ففي "انجلترا" يعمل النظام الوطني للقيمة المضافة – الذي تأسس عام ١٩٩٨م، في الوقت الحالي على

الخروج بمعلومات تتعلق بالمدارس الابتدائية والثانوية لمساعدة المدرسة، مع ملاحظة مدى ما يحققه الطلاب من تقدم في مواجهة الصورة الوطنية العامة التي تتأسس على اختيار المناهج الوطنية، ونتائج الامتحانات العامة. ومن ثم فإن إدخال النظام الوطني للقيمة المضافة استجابة للتساؤل حول كيفية قياس أداء التلاميذ في مدارس الدولة بطريقة تلقي الضوء على مدى التقدم، وعلى المستويات والمعايير القائمة *(ليزلي سوندرز، ٢٠٠١، ٦٨)*.

وتعبر *سالي توماس (١٩٩٨، ٩٨)* عن تغير قياسات الأداء للقيمة المضافة منذ ثمانينات القرن العشرين، عندما كانت القيمة المضافة فكرة فنية شبه فنية تسللت من الاقتصاد إلى مجال التعليم لتخرج مع خطة عمل ترتبط بها لتشغل بال السياسيين في المملكة المتحدة - كما في الدول الأخرى - نتيجة للافتقار في نوعية التعليم، إضافة إلى رغبة السياسيين لإضفاء قيمة أفضل للإنفاق العام. وقد ارتبطت خطة العمل في فترة من الفترات بقضية المنافسة الكوكبية ودور التعليم والتدريب في تحقيق ميزة التنافس الاقتصادي، وذلك مع بواكير تسعينيات القرن العشرين.

ولقد تطورت قياسات القيمة المضافة، كمؤشر لفعالية الأداء المدرسي بانجلترا من خلال عدد من المصادر منها:

- الحاجة إلي البحث الأكاديمي:

حيث تعثرت كثير من الدراسات المتعلقة بفعالية المدارس خلال الثمانينيات بسبب قلة الأساليب الإحصائية.

- احتياجات هيئة التعليم المحلية:

نتيجة لمطالبة قانون التعليم لعام ١٩٨٠، ولائحة المدارس ١٩٩١، بضرورة نشر المدارس لنتائج الطلاب بصورة أكثر دقة وعدالة *(توماس، ١٩٩٨، ١٠٠).*

- احتياجات المدارس المستقلة:

نظرا لمواجهة المدارس المستقلة لقضايا أداء المدرسة وفعاليتها كجانب من عملية المراقبة الداخلية، وضرورة الاعتماد على قياسات القيمة المضافة، حيث توصلت دراسة "توماس" *(S. Thumas, ١٩٩٧, ٩٧-١٦٩)* إلى أن التحصيل السابق للطالب أهم مؤشر يمكن أن ينبئ عما سيعقب ذلك من تحصيل.

ويحذر" جولد شتين" *(H., Goldstein, ١٩٩٧, ٣٩٥ - ٣٦٩)* مشيرا إلى أنه من المهم الوعي بأن جمع وتحليل البيانات اللازمة لأغراض القيمة المضافة عملية باهظة التكاليف،وأيضا بالخبرة والموارد اللازمة للاستخدام الأفضل لهذه الأساليب. لذا من الضروري جمع الكثير من مفردات الأداء المعياري، مع ربطها بمدى ذكاء الطالب المتميز مع تحليلها باستخدام النماذج متعددة المستويات.

٤- مدخل القياس المقارن لأفضل أداء Benchmarking:

وقد يطلق عليه مدخل علامات التميز، وتم استعارته من مجالي التجارة والصناعة، وتعد دراسة المقارنات في العادة أفضل خبرة عالمية. وتركز

علامات التميز على طريقة الأداء وليس النتائج، وتوفر معيارا حقيقيا يمكن عن طريقه الحكم على العملية، فأي منظمة تأمل دائما لتكون أفضل من العام الماضي، لذا تسعى لجمع معلومات كمية وكيفية عن الممارسات الناجحة في المنظمات المنافسة وتحليلها لدراسة إمكان تطبيقها، أو أخذ منها ما يمكن تطبيقه، أو تكوين ممارسات جديدة أفضل من ممارسات المنظمات المنافسة وتحليلها لدراسة إمكان تطبيقها أو بغرض تحسين الأداء *(الهواري، ٢٠٠٢، ٧٥)*.

وفي هذا الشأن يرى *باري مالك (١٩٩٨، ١٢٦ - ١٢٨)* أن تحسين الأداء يمكن اختباره عند استخدام المؤشرات الواضحة، مثل العمليات التجارية التي يقوم بها الأعضاء في وحدة زمنية أو السعر بالنسبة للصفقة التجارية، وحيث تكون النتائج أكثر غموضا كما هو الحال في توفير الخدمات الاجتماعية أو البشرية، فإن التركيز على المعلومات المميزة يميل إلى الاعتماد على النتائج. وتتم المقارنات مع منظمات أخرى حسب النتائج ويحدد أفضل أداء في المراحل الأولى، لهذا اعتبرت هذه المقارنات أداة مفضلة لدى كثير من المنظمات العالمية لتحسين قدرتها التنافسية سواء كانت صناعية أم خدمية خاصة مجال التعليم (الكليات والمدارس) كنموذج لتحسين الجودة وتقليل الكلفة.

ويمكن تعريف علامات التميز بأنها "أداة مستخدمة لتحسين المنتجات والخدمات أو العمليات الإدارية، من خلال تحليل أفضل الممارسات في ضوء معايير محددة للأداء مع بيان كيفية إنجازها، مما يزيد من رضا المستخدم للعملية التعليمية" *(G.,Mclaughling, ١٩٩٥،٢٤١)*.

في حين يرى "جيفري" *(A. Jeffrey, ١٩٩٧)* علامة التميز بكونها "عملية منظمة ومستمرة لقياس ومقارنة عمليات عمل منظمة واحدة بالأخرى من خلال التركيز الخارجي على الأنشطة الداخلية والوظائف والعمليات.

كما يقصد بعلامة التميز قياس أداء المنظمة ومقارنته بأفضل أداء للمنظمة المنافسة في نفس مجال العمل بهدف تحديد كيفية وصول المنظمة ذات الأداء المتميز، واستخدام المعلومات الناتجة كأساس لتحديد الأهداف والاستراتيجيات والتطبيق *(محمد، ٢٠٠٢، ٢٨١ – ٢٨٢)*.

ويتضح من ذلك أن علامات التميز تماثل عملية التعليم الإنساني، أي طريقة لتعليم المؤسسة كيفية التحسين، فمعرفة التباين بين أداء المنظمات هدف يدعو المديرين نحو إعادة تنظيم جهودهم تحقيقا للأهداف المرجوة، كما تمد بمعيار خارجي لقياس جودة الأداء المؤسسي وكلفة الأنشطة الداخلية.

وكما هو الحال في مفاهيم الجودة، يجب أن تتكامل علامة التميز مع العمليات الأساسية من خلال المنظمة، وتكون عملية مستمرة بتحليل البيانات المتجمعة طويلا، لذا تحاول استراتيجية علامة التميز الإجابة على الأسئلة الآتية *(A. Jeffrey, ١٩٩٧)*.

- كيف نقوم بمقارنة الآخرين؟
- ما الوضع الأفضل الذي نريد أن نكون عليه؟
- من يقوم بالأفضل؟
- كيف يمكن أن نتكيف؟

- كيف نكون أفضل من الأفضل؟

وتؤكد إحدى الدراسات *(مالك، ١٩٩٨، ١٢٦)* أنه من المتوقع مناسبة علامات التميز للمؤسسات التعليمية لاعتمادها على منهج للبحث يحدد كيفية جمع بيانات موثقة، وقدرتها على مساعدة الممارسات داخل قطاع التعليم للتغلب على مقاومة التغير، والتزود بهيكل للتقويم الخارجي، وتوليد شبكات جديدة للاتصال بين المدارس، حيث تتوافر المعلومات والخبرات للمشاركة فيما بينهم. فضلا إلى الآلية التي يستند إليها هذا المدخل يطلق عليها دائرة (P-D-C-A) تبدأ بتحديد العملية التي سيطلق عليها المدخل (Plan)، ثم تجميع بيانات عن العمليات المشابهة لها لدى الآخرين(Do)، ويبدأ إجراء تحليل الفجوة في الأداء (Check)،وتنتهي الدورة بتطبيق الحلول (Act)، وبدورها تغلق السالبة وتحتفظ بالفجوات الموجبة(فهمي،٣٦٧،٢٠٠٣) .

لهذا ستشكل علامة التميز للمؤسسات التعليمية عملية إيجابية تمد بمقاييس لوضع القيم الأولية، وتحديد الهدف، وتحسين المسار، إضافة إلى استراتيجيات الجودة، وجهود لإعادة الهندسة. وكلاهما يحسنان بواسطة علامة التميز، لكون الأخيرة تساهم في تحديد مجالات يمكن الإفادة منها أكثر من إدارة الجودة الشاملة.

وبرغم التوجهات الإيجابية السابقة لاستخدام علامة التميز، هناك عدة انتقادات وجهت لتطبيقها على قطاع التعليم، خاصة فيما يتعلق بتركيزها على مخرجات المدرسة بدرجة أكبر من تركيزها على العملية التعليمية ذاتها، بمعنى أن المخرجات لا توجهنا نحو الأثر التربوي أو الفعالية التربوية في تنميه مواهب

الطلاب، وإنما يجب تقييم المخرجات في ضوء المدخلات *(علام، ٢٠٠٣، ٢٦٣)*. كما يوجد اعتقاد بأن علامات التميز تمثل استراتيجية للعمليات الحالية المتحسنة بصورة هامشية، وأنها غير قابلة للتطبيق فقط للعمليات الإدارية (أو لتعليم الممارسات) أي تهذيب لنسخ موجودة بالفعل، ألتي تفتقر للإبداع وقدرتها على كشف نقاط الضعف المؤسسية *(A., Jeffrey, ١٩٩٧)*.

إلا أن هذه المخاوف تبدو عديمة الجدوى بشكل كبير لأن علامة التميز بإمكانها تغيير العمليات بشكل جذري للتطبيق على كل من الإدارة والتعليم، التكيف وليس التبني لأفضل الممارسات (adapt not adopt)، ولهذا يطلق عليها رجال الصناعة على علامة التميز بأنها قفزة الضفدعة Leapfrog، ويرجع ذلك لدورها في تحسين العمليات بصورة سريعة من خلال استدعاء أفضل الممارسات للنظام الحالي.

٥- مدخل المحاسبية التربوية:

يصرح *"بتر لارسون" (B.,Larson, ٢٠٠٥،٣)* أن المحاسبية والتقويم هي مفاهيم معقدة تضم أفكاراً عن قياس الكفاءة والفعالية والمسئولية، حيث تتطور تلك المفاهيم باستمرار كمنظمات تتكيف مع بيئتها، والطبيعة المتفردة للمؤسسات المعقدة – ومن بينها التعليمية – تفرض تحديات خاصة في تحديد المحاسبية الفعالة وممارسات التقويم. ولكون تلك المنظمات غالبا ما تنتج مدخلات ومخرجات من الصعب قياسها باستخدام الأنظمة التقليدية، فإن استخدام

أفضل محاسبية ونظم تقويم بمساعدة معايير مرتفعة الأداء يتيح للمؤسسة التعليمية مواجهة متطلباتها وتوقعاتها.

فالتقويم شرط أساسي لعملية المحاسبية، ومن الخطأ اعتقاد أنه يستطيع الحساب إلى حد ما بدون امتلاك بيانات للتقويم ليزيد من عمق عملية المحاسبية والتي تمثل قبول المسئولية، فيما يتعلق بتحقيق النواتج المرجوة في التعليم باعتباره من الخدمات الجماهيرية، حيث تسمح بيانات التقويم للمربي بمحاسبة البرنامج، هذه العملية أكثر من مجرد إعلان للنتائج وتفسير عملية البرنامج ونتائجه، لكن الإعلان والتفسير يرتبطان بالخطط والمعايير، فبدون التقويم لا يكون هناك أساس لتغيير البرنامج، وبدون المحاسبية يكون هناك أساس ضعيف لدعم البرنامج *(C., Taylor and C., Beeman, 1997)*.

وتعتبر المدارس من أكثر المؤسسات عرضة للنقد والمحاسبية، ومرجعه اهتمام الآباء بما تقدمه المدارس من خدمات تربوية بالغة الأهمية في تنشئة الأبناء وتأهيلهم لمسئولياتهم المستقبلية. وأيضا لتأثر المجال التربوي بالمشكلات الاقتصادية التي تعاني منها كثير من الدول، وتتطلب ترشيد الإنفاق الحكومي. مما أدى إلى المناداة بتقويم فعالية أداء المدارس وعائد العملية التعليمية على ضوء مدى ما أنجزته من أهداف محددة مسبقا، وبالتالي تصبح المدرسة – كمؤسسة مسئولة عن تقديم معلومات وأدلة لتبرهن على أن الطلاب قد حققوا هذه الأهداف استنادا إلى نتائج تقويم خارجي تجريه الإدارة التعليمية، أو الجهات المنوطة بالإشراف على المدارس، إضافة إلى التقويم الداخلي.

ولعل إثـــارة الاهتمــام بالمفــاهيم المعاصـــرة للمحاســبية التربويـــة كمــدخل أساسي للارتقاء بجــودة ونوعيـــة الأداء المدرســـي، جعــل هنـــاك ضــرورة لتفســير الأسس العلمية لها، ويتبين ذلك من خلال عرض للمحور التالي للبحث.

المحور الثاني: الأسس العلمية لنظام المحاسبية التربوية

تشكل الإدارة التربوية عملية تنظـيم وتنــسيق جهــود العــاملين، فــالتنظيم هــو عملية أساسية للنشاط الناجح، تقوم على أساس تقسيم العمل إلــى أجــزاء، ثــم ترتيبهــا على أساس من العلاقات السليمة، وتكليف أفــراد بمــسئوليات القيــام بهــذه الأعمــال، ومنحهم السلطات التي تــسمح بتنفيــذ سياســة المؤســسة *(حجــي، ٢٠٠٥، ١٥٥)*. أي أن التنظيم عملية جماعية بكونـــه يــرتبط بوجــود أكثــر مـــن فــرد، فقــوام التنظــيم مجموعة من الأفراد بينهم علاقات وينسقون أوجه نشاطهم فـــي مجــال معــين تحقيقــاً لأهداف محددة.

ومن التنظـــيم جـــاءت كلمـــة منظمـــة Organization كــشيء مـــا يــشمل عناصر بمختلف الوظائف التي تــساهم فـــي الكــل وإلـــى تجمـــع الوظـــائف. ويوجــد نظريات متعددة للمنظمة منهـــا الهيكليـــة، والمـــورد البــشري، والثقافيـــة، والــسياسية، وجميعهـــا يتــضمن عناصـــر ووظـــائف متعــددة *(M., Fetler, 1994, 4)*، مرتكــزا على أسس أهمها:

١- السلطة والمسئولية Authority and responsibility:

والسلطة هي حق شاغل مركـــز إداري معـــين فـــي أن يتـــصرف وأن يــصدر قرارات أو توجيهات في حـــدود معينـــة مقـــررة ليطيعهـــا مرؤوســـيه *(ســـيد، ٢٠٠١،*

٢٥٦). وإذا كانت السلطة ترتبط بالرئاسة، حيث يمكن أن يكون ثمة رئيس بلا سلطة، فإنها ترتبط بشكل أكبر (بالتنظيم) لأنه لن يكون تنظيم، وبالتالي تنسيق بين الأعمال والوجبات بلا سلطات.

وتعرف السلطات في الإدارة التربوية بأنها القدرة على اتخاذ القرارات التي تحكم سلوك الآخرين وتصرفاتهم، أو هي الحق في إصدار القرارات *(إبراهيم، ٢٠٠٣، ٣٥)*. وقد تفوض السلطة Delegation باعتبار أن عملية التفويض أساس لبناء التنظيم، والوسيلة الوحيدة التي يستطيع المدير بها أن يتجاوز قدراته الذاتية على إنجاز الآمال، وفي نفس الوقت الاستفادة الكاملة من قدرات ومهارات المرءوسين. ولا يعني التفويض على الأغلب تفويضا للمسئولية، إنما يعني أن يكون مفوض السلطة مسئولا مسؤولية مباشرة عن نتائج أداء العمل *(إبراهيم، ٢٠٠٣، ٣٦)*.

وإذا كانت السلطة تعني الحق في طلب الطاعة من المرؤوسين للقيام بعمل ما أو الامتناع عن القيام بعمل ما، فإن المسئولية تعني الالتزام بأداء الفرد لعمل معين مفروض عليه ويحاسب عليه، أو إنجاز هدف معين بالطريقة المنصوص عليها، وفي الفترة الزمنية المحددة وفي حدود الإمكانات المالية المخصصة *(سيد، ٢٠٠٤، ٢٥٧)*. ومن المعروف أن المسئولية لا يمكن تفويضها، ذلك أن مدير المدرسة يظل مسئولا أمام رؤسائه، حتى إذا فوض سلطاته إلى مرؤوسيه، ولا يؤدي تفويض السلطة إلى تفويض للمسئولية، لأنها تعهد بالعمل والالتزام به، فضلا عن أن المدير مسئول عن سوء النتيجة العامة

للمدرسة، وكل معلم مسئول أمام المدرس الأول .. وهكذا *(إبراهيم، ٢٠٠٣، ٣٩)*.

وقد عبر أحد الكتّاب عن مفهوم المسئولية بالنسبة للمنظمات الحكومية التي تقدم الخدمات العامة للجمهور – ومن بينها التعليمية – قائلا: "إذا كانت هناك وحدة تنظيمية يرأسها فرد معين يكون مسئولا عن أنشطة هذه الوحدة عندئذ يمكن القول أن هناك مركزا للمسئولية، وكل منظمة لها على الأقل هدفا واحدا أو أهدافا متعددة مسئولة عن تحقيقهم" *(الشريف، ١٩٩٩، ٣٢١)*.

وثمة ارتباط قوي بين السلطة والمسئولية، إذ ليس من المقبول أن يكلف فرد بعمل ما ومهام محددة، ويحاسب على مسئولية هذا العمل، وتلك المهام دون أن يمنح السلطة التي تجعله قادرا على تخطيط وتنظيم ومتابعة العمل، إلى غير ذلك من عمليات إدارية، ولذلك يقال إن السلطة يجب أن تتناسب مع المسئولية *(حجي، ٢٠٠٥، ١٧٠)*. وعلى المستوى التنظيمي ليس من المتوقع أن يحقق التنظيم الحكومي أهدافا لا يكون مسئولا عنها، ومن حيث النظام الرقابي لا يقوم العاملون في التنظيم بأداء تصرفات أو اتخاذ قرارات دون رقابة تستهدف التزامهم بالأهداف المحددة لهم مع الالتزام بالإطار القانوني لسلوكياتهم بالمنظمة *(الشريف، ١٩٩٩، ٣٢٢)*.

مما سبق يتضح ضرورة إيجاد نوع من التوازن بين كل من السلطة والقوة أو النفوذ، وبين المحاسبية والمسئولية، حيث يتسبب عدم التوازن في حدوث مشكلات، فعلى سبيل المثال، إذا تجاوزت السلطة عن النفوذ كان الفرد

غير قادر على استخدام المكافآت والجزاءات لتدعيم سلطته، أما إذا تساوت السلطة مع النفوذ، فيجب أن يرافقهما المسئولية والمحاسبية.

٢- المحاسبية Accountability:

ويمكن تناولها من عدة زوايا:

أ- الماهية:

لما كان للمسئولية شقين أولهما الالتزام أو التعهد، كان الثاني هو المحاسبية كنتيجة منطقية، فبقدر الالتزام تكون المحاسبية، لهذا تعرض عدد غير كبير في مجال الإدارة لفكرة المحاسبية، واهتموا بتنمية مفهوم المحاسبة والالتزام معا، وبدأ استخدام المحاسبة في بداية التسعينيات، بشكل واسع عبر الخدمات المرتبطة بالتسوق العام. وهي كاصطلاح نادرا ما يتضمن تحديده في الأدب. وقد عرفه أحد القواميس بأنها مسئولية شخص ما أو نشاط ما" *(Freedictionary.com, 2004)* . أو هي المسئولية التي تذهب مع السلطة لعمل شيء ما والمسئولية عادة ما تستخدم السلطة للتبرير والتصديق *(M., Heim, 2000)*.

والمحاسبة بوجه عام هي المساءلة أمام السلطات الأعلى من الشخص، لذا يكون محاسب Accountable (قابل للتفسير أو التعليل)، يعني أنه مساءل Answerable (أي عرضة للمحاسبة) أمام رئيسه الذي فوضه في اختصاص معين *(إبراهيم، ٢٠٠٣، ٣٩)؛ (الخولي، ١٩٨١، ٤)*. فالمحاسبة ضرورية للمسئولية والأخيرة وحدها تبدو غير كافية.

ويضيف "تايلور" (C.L., Taylor, 1997) بأن المحاسبية هي منتج عملية بمعنى دخول هيئة خاصة أو عامة إلى اتفاقية تعاقدية لإصلاح خدمة،طبقا للشروط المتفق عليها بشرط استخدام مصادر ومعايير للأداء"، في حين يراها "جاري" (G., Mullins, 1993) بمثابة الآلية التي من خلالها تستطيع المنظمة عرض ارتباطها بالجماهير التي تخدمهم، ولكي تدعم متطلباتها من الميزانية العامة. معنى ذلك أنها تعمل بمثابة المدقق، ودائما ما تتطلب نتائج متعلقة بتكاليف الأهداف، ففي القطاع العام لا يوجد صلة مباشرة مع المستهلك، على خلاف القطاع التعليمي الذي يتعامل بصورة مباشرة مع المستفيدين أي الطلاب، من خلال مراعاة توقعاتهم واحتياجاتهم لأنهم يشكلون مصدر مهم للمحاسبة.

إذن فللمحاسبية هنا شقين أساسيين: يتمثل **الأول** في المحاسبية المهنية والأخلاقية، وهو الحكم على السلوكيات والأخلاقيات والقدرة على أداء الأعمال، أما **الثاني** فيتمثل في المحاسبية الفنية وهو النظر إلى المدرسة باعتبارها مؤسسة اقتصادية تحقق ربح مادي يتضح في مستوى أداء المخرجات التعليمية بها وملاءمته لسوق العمل *(قدري، ١٩٦٨، ١١٤)*.

وجدير بالذكر أن هناك ما يسمى "**بالمحاسبة الإدارية**"، وتمثل فن عرض البيانات والمعلومات المحاسبية على فترات دورية مناسبة بالشكل الذي يمكن الإدارة من اتخاذ القرارات المتعلقة بالنشاط الجاري ونشاط المستقبل، بما يضمن تحقيق أقصى كفاية ممكنة والاطمئنان على سلامة التنفيذ، وتحديد المسئوليات ومجابهة المشكلات *(محمد، ٢٠٠٠، ١٤)*. وأيضا "**المحاسبة الاجتماعية**" التي تركز على المسئولية الاجتماعية كإحدى مكونات المحاسبة

بمفهومها الواسع، حيث نص على أن المحاسبة فن أو علم، وقياس وتفسير الأنشطة والظواهر التي لها أساسا طبيعة اجتماعية واقتصادية، وقد نشأت نتيجة لتزايد الإدراك الاجتماعي للنتائج غير المرغوب فيها للأنشطة الاقتصادية *(برهان، ١٩٩٩، ١٢٤)*.

بناء على ما تقدم يمكن استخلاص أهم خصائص المحاسبة:

- فهي أداة تقويم بيانات، مما يساعد الإدارة في رسم السّياسات اليومية.
- وسيلة لخدمة تحقيق الأهداف.
- هي فن وعلم في آن واحد.

وبالنسبة للمحاسبة في مجال التربية خاصة في السياق الحالي للإصلاحات وإعادة الهيكلة، مفهوم مختلط ومتعدد الأوجه والفائدة بالنسبة للسياسيين ومسئولي التربية والمعلمين والآباء والمجتمع ورجال الأعمال. فالمدارس والكليات مثلها كسائر المنظمات في القطاع العام تكون مُحاسَبة، لذا يرى *"تيم" و"مارك"* *(T., Sonkin, 2003, 281 – 282); (M. Friedman, 2002)* أن محاسبة المؤسسة التعليمية تضم أربع كلمات رئيسية تمثل علامات للأفكار. وهي:

النتائج Results:

وتتضمن صحة الطفل، استعداده ونجاحه بالمدرسة، تقوية الأسرة، مجتمعات آمنة، بيئة نظيفة، اقتصاد ناجح.

علامات التميز Benchmarks:

وهي مقاييس شاملة على تحديد النتيجة المحققة.

الاستراتيجيات Strategies:

هي مجموعة متكاملة من الأعمال تقيم من خلال أفضل تفكير وإسهامات عدد من الشركاء، فلا تستطيع أي منظمة تحقيق أفضل النتائج من خلال العمل الفردي.

أ- مقاييس الاداء Performance measures:

وتوضح كيفية عمل البرامج العامة والخاصة، كما تشير دائماً إلى نتائج المستفيد وأداء خدمة النظام.

وغالبا ما ينظر المربون إلى المحاسبية كنظام ديناميكي وظيفته الأساسية تسيير ومراقبة التقدم نحو الأهداف، يدق النظام جرس إنذار عندما تنحرف المدرسة عن مسار لا يعمل بشكل كفء، أو لا يصل إلى الأهداف *(M, Fetler, 1994,9)* . ويضم هذا النظام جملة من المسئوليات خاصة بجميع المعنيين بالتربية، فالكل مسئول عن وصول تعليم ذو جودة عالية لجميع الطلاب من خلال معلمين مؤهلين، ومنهج جيد، وفرص كاملة للتعليم، وتخصص، مع دعم مادي كافٍ، حتى يحقق أعلى مستويات أكاديمية في صورة نتائج طلابية *(L, Harvey, 2004, 3)*.

وطبقا لهذا التعريف، يمكن القول بأن النظام بأكمله مسئول عن فشل المتعلم، فمن الصعب توجيه أصابع الاتهام من مجموعة واحدة من المعنيين للأخرى. فالجميع مسئول عن نجاح الطالب وتوجيه المذنب في حالة الفشل، وهي ما يطلق عليه ببنية المحاسبية المنظمة Systematic Accountability (Arlington Public Schools, 2005)، وتستند على مايلى :

- الحث على التحسين المستمر بواسطة الدارسين،و هيئة التدريس، المدارس،و البرامج،أي النظام المدرسي ككل.
- ضمان الاستخدام الفعال للموارد من أجل إنجاز أهداف النظام.
- اتخاذ قرار فعال.
- امتلاك أعضاء هيئة التدريس، والمدرسة، والأقسام والبرامج في نظام المدرسة لمسئولية الإسهام في إنجاز الأهداف.

وفي أوضاع أخرى، ترتبط المحاسبية بمراقبة الأداء Performance control والرقابة هنا ليست مهمة واحدة أو نشاط واحد، ولكنها عملية تتأكد من خلالها المؤسسة من أن القرارات والأنشطة المختلفة تتوافق مع النتائج المرغوبة، وتتضمن هذه العملية تحديد المعايير الرقابية، وقياس الأداء الفعلي، وتصحيح الانحراف وعلاجه *(محمد، ١٩٩٩، ٢٣١ – ٢٣٢)*. ويقوم النظام الرقابي على عدة مقومات تمكن من نجاح النظام، تشمل ضرورة وجود نظام سليم لتحديد الأهداف المرغوب في تحقيقها، ووجود نظام سليم للتغذية العكسية Feedback، وتحديد واضح لمركز المسئولية Responsibility centers، واتخاذ إجراءات تصحيحية سليمة، ويتضمن نظام التغذية العكسية عادة طرفين: طرف يقوم

بإرسال تقرير الأداء، وآخر يتسلم التقرير، ويقوم بتقييم الأداء واتخاذ الإجراءات الصحيحة. ويتطلب الأمر لضمان النجاح ضرورة تحديد خطوط السلطة والمسئولية بصورة واضحة *(إبراهيم، ٢٠٠٠، ٤٦٥ – ٤٦٦)؛ (دياب، ١٩٩٦، ١٢٦)؛ (زاهر، ١٩٩٥، ٣٨ – ٣٩).*

وما يهمنا من هنا أن المحاسبية توجه تجاه العملية أي كيفية عمل الشيء أو النتائج التي تم إنجازها، أي مسئولية نتائج الأعمال سواء منها الإيجابي أم السلبي، وهو ما يعنى بالمحاسبية الإجرائية. لذا تحركت كثير من الدول مثل وزارة التربية بهاواي *(M.,Heim,2000)* نحو إصلاحات أساسها المعايير في المنهج والمؤسسة وتقييم الطالب، ولاحظت نتيجة المحاسبية الناجمة عن هذه الإصلاحات، وبذلك ركزت آليات محاسبة المدارس على المحاسبة الإجرائية أكثر من تلك المتعلقة بالنتائج، والتي تبدو غير ملائمة للتعقب والتقويم في ضوء المعايير المحددة.

ب– المحاسبية كمنظومة وانماط:

عند النظر إلى المحاسبية التربوية من منظور تحليل النظم يتبين أن النظام المدرسي يسعى لإنجاز وظائف معينة تتحقق في المواقف المدرسية الفعلية للنظم ككل وأنظمته الفرعية التي تشتمل على نظام التمويل، تدريب المعلمين، ووضع المناهج ... الخ. فنظام المحاسبية كجزء من النظام المدرسي الكلي يختص بعدة وظائف *(L., Harvéy, 2002, 19-20)*:-

- المحاسبية بالنسبة للطلاب تساعد على اعتبارهم شكل من أشكال الاستثمار، لذا توجد ضرورة لمراقبة نوعية الخدمة المقدمة لهم.
- تحديد الإجراءات لتقليل الاختلاف أو التفاوت الذي يمكن أن يحدث بين الإنجازات الفعلية.
- التقويم الخارجي – من خلال النظام المحاسبي – لضمان أن المؤسسة أو البرنامج قادر على المحاسبية من المعنيين المناسبين (الوزارة – الإدارة التعليمية ... الخ) وأيضا لضمان أن قيمة المال المنفق على التعليم من حيث الموارد، وتقويم التعليم والتعلم، عبر بيانات إحصائية توضح تقدم الطلاب .. وغيرها من الأمور التي ستتخذ كمؤشرات للمحاسبية أو لمؤشرات الأداء.
- تقويم جودة المؤسسات والبرامج، حيث تستخدم المعلومات المتعلقة بالميزانيات في تمويل وضع القرارات المتعلقة بالمستفيدين.
- تقويم الجودة كأداة تقود إلى تحقيق الالتزام بالنسبة لسياسة الحكومة الملتزمة بإمداد التعليم بالتمويل الكافي، أو بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس خاصة ممارساتهم التعليمية.
- أنظمة المحاسبية تساعد في إجراء مقارنات عادلة بين المدارس على مستوى المناطق المختلفة بما يؤدي إلى زيادة المكافآت أو الجزاءات، بينما يؤكد أن مخرجات المدرسة لا يمكن مقارنتها دون مراعاة الأوضاع السياسية والموارد والأهداف التربوية.

وحتى يتسنى للمحاسبية التربوية كنظام فرعي للمدرسة تحقيق وظائفه السابقة – على الوجه الأكمل – نجده يشتمل على ثلاثة عناصر أساسية كالتالي:-

• **المدخلات:**

وتشمل مدخلات تحقيق وظائف المحاسبية على الموارد المالية التي توفرها الجهات الحكومية والمجتمع المحلي، والإمكانات التي يعتمد عليها النظام أثناء أدائه لمهامه، والمعلومات المتجددة عن سير النظام وأيضا البرامج التربوية تعتبر أحد مدخلات هذا النظام الفرعي، فإذا كانت المحاسبية تنفذ بفعالية، فإنه ينبغي إحداث تعديلات بهذه البرامج التربوية لتصبح أكثر كفاءة.

كما تمثل الثقافة السائدة في النظام المدرسي مدخلاً هاماً للنظام المحاسبي، وهي كل ما يتعلق بتصرفات وسلوكيات الأفراد داخل النظام، ويعبر عنها إما في صورة طقوس Rituals متمثلة في السلوك اليومي من ساعة البدء وحتى نهاية اليوم الدراسي، وهي تساعد على الإحساس الموجه بالعملية التعليمية أو في صورة رموز ثقافية Symbolic مثل الكتب الدراسية والاختبارات والدرجات، بطاقات التقرير ... الخ*(M., Fetler, 1994)* .

إضافة إلى الموارد البشرية تتطلب المحاسبية كنظام فرعي تحديد الأفراد ممن سيقومون بتنفيذه، مع تحديد أدوارهم خاصة المعلمين الذين سيتم تغيير اتجاهاتهم نحو عملهم للأفضل، والطلاب يمكن اعتبارهم من المدخلات لأن النظام المدرسي يسعى لإحداث تغيرات سلوكية معينة لديهم، كما تساعد الإمكانات المادية نظام المحاسبة على أداء مهامه حيث يتطلب تقنيات حديثة

لتجهيزات البيانات والمعلومات التي يستند إليها في إصدار أحكام ذات تأثير فعال على البرنامج، فالنظام الفرعي في أبسط صورته هو حساب ماذا سيفعل وماذا أعطى؟ *(C.T., Taylor; C., Beeman, 1996)*.

- **العمليات:**

وتتضمن مجموعة من الإجراءات أو الأنشطة التي يتم من خلالها تحويل المدخلات إلى مخرجات، بمعنى إحداث تغيير في سلوك الطلاب، ومقارنة مستوى الأحداث المرجوة بإنجازاتها التي تحققت أو تخطيط أنشطة تعليمية جديدة يساعد في تقليل التفاوت الملاحظ بينهما،مع الأخذ في الاعتبار أن هذا النظام الفرعي يعمل في ظل بيئة تتسم بخصائص فيزيائية اجتماعية انفعالية سياسية، يتعامل في إطارها مع أنظمة فرعية متعددة، قد يتنافس معها بسبب قلة الموارد المادية أو بسبب توجهات انفعالية متعلقة بالمعلمين واهتماماتهم، لذا ينبغي مراعاة تلك العناصر السلبية عند تصميم نظام المحاسبية التربوية *(علام، ٢٠٠٣، ٢٦١)*.

- **المخرجات:**

نواتج أو مخرجات النظام المدرسي متمثلة في الطلاب من حيث التباين في المعارف والاتجاهات والمهارات، وفيما يتعلق بهم كمنتجين في مجتمعهم . بعض هذه المخرجات قد يكون إيجابيا أو سلبيا، أما مخرجات النظام المحاسبي في صورة معلومات وبيانات معلنة ومتعلقة بإنجازات النظام المدرسي وأهدافه، واتجاهات التغيير المحتملة، وقد يكون منها السلبي، فمعرفة التفاوت بين الأهداف

والإنجازات يمكن أن يقود إلى الشك في أداء المدرسة وحيويتها كمؤسسة تربوية إنتاجية في المجتمع، تلك المخرجات لا يجب توقعها فقط، بل ينبغي أن تصمم داخل النظام وكيفية مواجهتها (علام، ٢٠٠٣، ٢٦٠).

ولما كانت المحاسبية مفهوم أساسي بالتعليم العام، فإن الأفكار حول كيفية إنجازها قد طرأ عليها تغير خلال السنوات الأخيرة، نظرا للحاجة الملحة لتحسين أداء المدارس، وقد شكل ذلك دافعا قويا لتبني نظم محاسبية جديدة من أجل تحديد نقاط القوة والضعف في عناصر المحاسبية التعليمية،وكذلك المعايير المستخدمة في هذه المحاسبية على مستوى المدرسة.

اما عن أنماط المحاسبية التربوية:

ويوجد العديد من الأنماط السائدة للمحاسبة، وقد نجد بعضها في صورة مكملة للآخر كما يلي:

• **المحاسبة البيروقراطية Bureaucratic:**

تستند المحاسبة البيروقراطية على إيجاد نظام مثالي يمكن أن يحصل الطالب من خلاله على تعليم عالي الجودة لضمان تعليم أكثر تكافؤا بين الطلاب، و في ضوء هذا النظام يحدد واضعو السياسة القواعد واللوائح التي ترسل من قمة الهرم الإداري إلى المستويات التالية وتتدرج حتى تصل إلى المستوى التنفيذي ليتم ترجمتها إلى إجراءات. وبالتالي تكون المدرسة مسئولة أمام المنطقة، أو الدولة عن أداء الطالب للاختبارات المعيارية ولا يحمل المعلمين مسئولية عملية الاحتياجات التعليمية الفردية للطلاب، وإنما يتحملون فقط مسئولية

اتباع الإجراءات المعيارية. كما تستخدم المكافآت والجزاءات كمحفزان خارجيان لتحسين إنجاز الطالب (D., Hammor and L., Ascher, 1999); (E., Gold, 2003, 9). وما يؤخذ على هذا النمط هو ارتفاع تكاليف مراقبة الالتزام أو الاعتماد على نظام الجزاءات.

- **المحاسبية المهنية Professional:**

على خلاف المحاسبية البيروقراطية التي هدفها اتساق وتوحيد القياس نجد المحاسبية المهنية تشير إلى مسئولية أعضاء المدرسة في إنجاز أدوارهم التربوية، بمعنى أن المدير والمعلمين مسئولان بشكل متبادل عن الالتزام المهني وعن تلبية الاحتياجات الفردية للطلاب، ومن خلال هذا النمط يتوقع أن يكون المعلمون أكثر كفاءة، واسعوا الاطلاع، ملتزمون بالتدريس الجيد، وبالتالي سيركز الانتباه الخاص ليس فقط على تقدم الطالب، بل على السياسات التي تحكم الإعداد، والشهادة/ الترخيص، والاختبارات، وتقييم المعلمين والموظفين الآخرين . (E., Gold, 2003, 4); (D., Hammor, 1991)

ومن الملاحظ أن كلا النوعين السابقين من المحاسبة مكملان لبعضهما، وعندما يتحدان يلاحظ أن تأثيرهما في المدارس بشكل محدود، فهم مبنيان على افتراض أن المدارس توجد في عزلة عن السياق المجتمعي والسياسي المعقد الذي يعملون به.

- **محاسبة السوق Market:**

تفترض محاسبة السوق أن التنافس Competition سيدفع المدارس للإعداد بتعليم جيد، والمحافظة على ظروف العمل الجاذبة بالنسبة للمعلمين، وأن التنافس سيكافئ المدارس مما يدفعها إلى الاهتمام بخدمة المواطنين *(J., Adams and P., Hill, 2002, 2004)*.

ويشير *"هامور" (D.,Hammor,1991)* إلى نوعية المدارس الجاذبة Magnet school ونظم الاختبار الأخرى إلى آليات السوق، على افتراض أن المدارس قابلة للمحاسبة بسبب أن المستفيدين يختارون المدارس من بين نوعين:

الأولى: مدارس تعمل بأكثر جدية لتقديم الخدمات التي يحتاجها أولياء الأمور والطلاب.

الثانية: مدارس تعاني من مشكلات غير محددة، ويوجه لها صناع السياسة عدداً من الأسئلة الصعبة وهي:

- كيف يضمن المواطنون الوصول إلى المدارس الممتازة؟
- كيف يعمل الطلاب وأولياء أمورهم على الاختيار المدرسي؟
- ما المعلومات التي ستمد بها المدارس طلابها وأولياء أمورهم باعتبارهم المستفيدين من التعليم العام؟

- **قانونية Legal:**

وتشمل مجموعـة مـن القواعـد والسلطات التشريعية باعتبـار المدرسـة منظمة مسئولة عن تنفيذها، فهي بمثابة محكمة مصغرة تحكـم وتفـصل فـي شـكاوى المواطنين (طـلاب، معلمـين ... الـخ) مثـل قـضية تحقيـق تكـافؤ الفـرص بـين الطلاب. وغيرها من القضايا التـي تـشغل كثيـر أمـن المـواطنين، ودور المدرسـة هو النظر بعدالة تجاه تلك القضايا.

السياسية Political:

فالمدرسة تعتبر مؤسسة عامة مـن ضـمن مؤسـسات المجتمـع الـديمقراطي تمارس عملية اتخاذ القرار السياسي، وتـستخدم عمليـات الرقابـة الديمقراطيـة مثـل انتخابات مجلس المدرسة، الفصل، فمن خلالها يـتم تحقيـق حـق التـصويت لاختيـار أعضاء هذه المجالس كما يصدر عن المدرسـة قـرارات عـن إدارة المجـالس، وفـي ضوء هذه الممارسـات تعتبـر المحاسـبية فـي الـتعلم نموذجـاً مـشابهاً للمحاسـبة الـسياسية فـي المجتمـع الـديمقراطي *(M., Hein, 2000); (J., Adams, 1999, 463 – 489).*

وتـضيف *"إيفـا جولـد" (E.,Gold,2003)* مـن أحـدث أنمـاط المحاسـبة السائدة وهي المحاسـبية العامـة Public accountability وتعنـي بـربط المـدارس بـالمجتمع الخـارجي وتوسـيع مـدى الممثلـين ممـن يتحملـون مـسئولية تحـسين المدرسة، تحت مسمى "تنظـيم المجتمـع"، ويـشمل مجموعـة الممارسـات اللازمـة لبناء قيادة المجتمع وتقويـة قاعـدة مـن أعـضاءه ممـن يـستطيعون اتخـاذ إجـراء

جماعي لمصلحة مناطق محددة. وقد أجريت دراسة على خمس مجموعات تعتمد على المحاسبة العامة باستخدام تنظيم المجتمع هادفة إصلاح المدارس الحضرية بولايات (بنسلفانيا، فلاديلفيا، تكساس، شيكاغو، أوستن). وقد وجد أنها تعتمد على أربع استراتيجيات مشتركة ظهرت لتوليد المحاسبة العامة للتعليم وهى: *(E.,Gold etal,2002); (R., Elmore, 2002)*.

الأولى: المحادثات العامة:

وهي عمليات مفتوحة أو محادثات بين موظفي المدرسة (مديرين، أعضاء، هيئة تدريس، الآباء، وأعضاء المجتمع) حول المشكلات المدرسية والعمل على حلها وصولا لتحسين وإصلاح المدرسة.

الثانية: مراقبة السياسات والبرامج:

ومن خلالها يراقب أعضاء المجتمع والآباء البرامج والسياسات لتجميع وجهات النظر حول كتابة مدارسهم، وجهود تحسينها ومصداقية النتائج، وذلك كوسيلة لجذبهم نحو المشكلات قد تعاني منها المدرسة.

الثالثة: المشاركة في الميدان السياسي:

حيث يتخذ تنظيم المجتمع خطوة تجاه التأثير على المسئولين المنتخبين والعامة ممن سمحوا بالأوضاع السيئة في المدارس بالوجود، ومشاركة جميع المشاركين في الميدان السياسي خلال حملات التصويت والاجتماعات العلنية مع المنتخبين هي لإحداث المسئولية.

أما الأخيرة: فهي الملكية الثقافية المشتركة:

للتنظيم المجتمعي منهجية لتطوير العلاقات والمسئولية الاجتماعية، ورغبة في اتخاذ الإجراءات، وهكذا تشترك المجموعة في ممارسات تقود إلى العمل الجماعي.

وعندما نتساءل آي الأنماط المحاسبية السابقة يمكن أن تكون كافية لضمان أن كل الطلاب قد تمت خدمتهم، والإجابة تكون لا يوجد نمط واحد كاف لتحقيق ذلك والسبب مرجعه أن لكل نمط أوجه قوة وضعف خاصة به، ومن ثم فإن المزج بينهم مطلوب لجعل المدارس أكثر مسئولية وتجارب.

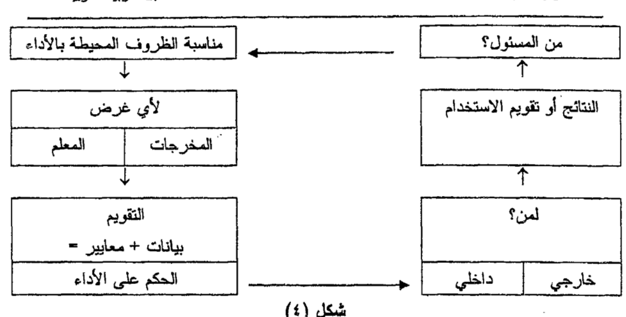
فعلى سبيل المثال، إذا النمط "البيروقراطي" لم يؤكد على تحقيق الالتزام بين هيئة التدريس، فإننا سنحتاج إلى التحسين من خلال النمط المهني وإيضاح حالة نمط "السوق" إذا ما امتلئت المدارس الأكثر رغبة من أولياء الأمور، فإن المدارس المتبقية سواء المرغوب منها أم لا يجب أن تخدم بيئة الطلاب، بنفس الطريقة ينقد أولياء الأمور المحاسبية الانتخابية – في حالة نمط المحاسبية العامة – على مستوى المنطقة في حالة ترك الطلاب المنطقة التي يستقرون بها، ومن ثم يجب على الأنماط أن تبتكر طريقة لإعطاء صوت لأولياء الأمور في مدارسهم الجديدة.

وفى هذا الشأن يطرح "ميشيل هيم" (M.,Heim,2000,5)نموذج تصورى شامل للمحاسبية التربوية يجمع فيه أنماطها وفق ثلاث أسئلة :

من المسئول؟		لأي غرض؟		لمن؟
مسئولو التربية	←	حساب ميزانيات البرامج	←	حكومة الدولة
مدير المدرسة، مسئولو التربية، المجلس التشريعي	←	تزويد قاعة الدرس بالمواد والتجهيزات والكتب .. الخ	←	معلمو الفصل الدارسين، أولياء الأمور
معلم الفصل الأول	←	تسجيل التلميذ في الصف تسجيل المواظبة	←	الدارسين، مدير المدرسة، أولياء الأمور

ومن الملاحظ أن السؤالين من المسئول؟ ولمن؟ يضمان عناصر متعددة بالنسبة للذين يمدون بالمسئولية، وصانعي السياسة، وهيئات التمويل الحكومية، والمربون، المجالس المحلية للمدرسة، وهيئات التدريس، وأولياء الأمور، والطلاب، والجمهور، والمنظمات المجتمعية. كما يلاحظ أن للمحاسبية بعدين داخليين وآخر خارجي، بمعنى وجود علاقات المحاسبة توجد لدى القائمين عليها (مدير المدرسة، مسئولي التربية) providers والمتلقين recipients في نفس المنظمة (علاقة داخلية). بينما العلاقات الأخرى للمحاسبة متلقي المحاسبية الموجودين خارج المنظمة (علاقة خارجية)، أما السؤال الثالث للمحاسبية (لأي غرض) فهو يفيد في تحديد الفئات التالية:

- الميزانيات
- الأفراد
- الإمكانات
- الإدارة التنظيمية.
- خدمات الدعم
- حماية المستفيد الأساسي
- الخدمات الإدارية الأخرى.



شكل (٤)

يوضح نموذج المحاسبة التصوري

حيث تتضمن المعايير المحاسبية الإجرائية – بشكل خاص – توقعات المحاسبة من مصادر أساسها السوق، والبيروقراطية، والسياسية والمهنية.

ومن الشكل يتضح أن الأسئلة الثلاث – سابقة الذكر – والظروف المحيطة المناسبة يشكلون عناصر أساسية لتقويم مستوى الأداء سواء بالتحديد أو التحسين.

جـ المحاسبية والسياسة التعليمية:

تصاغ السياسة التعليمية وتنفذ على مستوى النظام التعليمي والمدارس، حتى حين يفرض النظام شروطا صارمة لعمل المدارس، إلا أن هناك على الدوام بعض الحذر على مستوى المدرسة فيما يتعلق بالشكل الخاص للسياسات التعليمية وكيفية تنفيذها، حيث تعمل بعض الأنظمة شديدة المركزية مثل أنظمة الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا على تطوير سياسات أكثر قومية لتضع إطارا

للسياسات المدرسية، في حين يعمل البعض الآخر على إعطاء مزيد من مسئولية اتخاذ القرار للمدارس، ولكنها قد تحدد إطار هذه المسئولية من المجالات التي ينبغي للمدارس أن تبلغ السلطات من خلالها عن سياستها وبرامجها وأدائها *(ماك، ١٩٩٨، ١٢٣)*.

لهذا تميل النظرة التقليدية للمحاسبية إلى حفظ الأمور السياسية من قرارات حول استخدام موارد محدودة بالقضايا الهيكلية (أدوار ومسئوليات الإدارة والأعضاء، وبقضايا المورد البشري (التسلطية مقابل الحاجة إلى التوجيه، أو ثقافة المؤسسة (رموز، طقوس، غيرها) . ويعتقد كلا من "ميتشيل" و"انكارنيشن" *(D., Mitchell and D., Incarnation)* أن آليات السياسة متنوعة مثل بنية المنظمة،و تخصيص الموارد،والتعريف بالبرنامج،و تدريب الأفراد، والتقييم،و المنهج .. الخ). وبالتالي تجمع هذه السمات المختلفة للمنظمات تحت كلمة واحدة "سياسة".

وبديلا عن النظرة التقليدية للمحاسبية، اقترح تحليل متعدد الأوجه للمنظمات بفحص المحاسبية، ليس من وجهة نظر هيكلية، لكن أيضا من نظرة سياسية، ثقافية، منظور الموارد البشرية. وعند النظر إلى عملية المحاسبية كأداة لتقويم الأداء التربوي، تجدها تتم وفق أربعة مستويات رئيسة: *(C., Taylor and C., E. Beeman, 1997)* .

المستوى الأول: ومن خلاله يتم وصف العملية التعليمية وكيفية تنفيذها.

المستوى الثاني: وفي هذا المستوى يتعامل الفرد مع العملية التعليمية في سيئ المقوم، أي نستطيع قياس المدى الذي تحققه العملية التعليمية طبقا للخطة الموضوعة لها.

المستوى الثالث: ويمثل مرحلة تقويم المنتج، وذلك بوصف المخرجات وهو ما يطلق عله تأثيرات العملية التعليمية.

أما المستوى الرابع: ويعبر عن مرحلة المقارنة، أي مقارنة منتج العملية التعليمية بالأهداف والمستويات المعيارية الموضوعة من قبل البرنامج.

ومن الملاحظ أن المحاسبية التي تحدث ضمن سياق المستوى الثاني والرابع أكثر أهمية بالنسبة للسياسيين وصناع القرارات، من سياق المستويين الآخرين. هذا مرجعه أن المعلومات المستمدة من المستويين الثاني والرابع ستكشف عن درجة التطابق بين المدخل والمخرج، وبين أهداف البرنامج والمعايير الموضوعة في الخطة.

وبناء على هذا يطلق "مارك فتلر" *(M., Fetler, 1994)* على تعلم المحاسبية بالأدوات السياسية" فالاستراتيجية الظاهرة لهذه النظم رسخت في العديد من أنظمة المؤشرات،بأنهم سيتخذون لتوجيه السياسة المستقبلية. بالنظر إلى نظام ا لمعلومات كمؤشر للتعليم يفيد صناع السياسة المسئولون عن تعريف جدول أعمال المحاسبية، في الإشراف ومراقبة وتقويم أداء النظام التعليمي مع اقتراح التغييرات المطلوبة لتعيش جهود صناع السياسة في إصلاح التربية بوجه عام. بمعنى الاستفادة من نتائج تحسين الأداء من التقويم إلى العمل.

وفي هذا الصدد يعبر *"باري ماك" (١٩٩٨، ١٣٦)* قائلا: "أن هناك ضرورة لمزيد من التحليل الدقيق أكثر من الفحص والمقارنة لجميع النتائج العادية، إذا ما كانت المادة من تحسين البرنامج ذات فائدة كأساس للتقييم". ويضرب لنا مثالا من أداء الطالب الأسترالي في المؤتمر الدولي الثالث لدراسة العلوم والرياضيات TIMSS،بالمقارنة بأبناء الأقطار التي تفوقت على استراليا (بصفة خاصة سنغافورة واليابان) يشير إلى ضعف طلاب استراليا في مادة الرياضيات، حيث يقل الاهتمام بها في المنهج الأسترالي، ومن ناحية أخرى، قد تكون استراليا تخيلت أن طلابها سيكونون أفضل أداء في عمليات حل المشكلات، إلا أنهم ليسو كذلك، فهم يحسنون الأداء أحيانا، ولكنهم متخلفون في هذا الجانب بشكل واضح، الأمر الذي يدعو إلى إعادة النظر في السياسة المنهجية المتبعة في الدراسة.

ولا يقتصر تحليل المعلومات المستمدة من نظام المحاسبية على تغيير السياسة التعليمية المتبعة على المستوى العام فحسب، بل أيضا على المستوى المؤسسي، فالمدرسة تعد "إطاراً سياسياً مصغراً" في صورة ساعات تتنافس فيها الأفراد (مدير – معلمين – طلاب ...الخ) تجمعهم مصالح مشتركة، وقيم أو معتقدات أو إمكانات مادية قد تكون محدودة أو نادرة، فالقاعدة السياسية لبرنامج المحاسبية يشتق من تدرج يبدأ بالإدارة التعليمية على المستوى العام، ثم على مستوى المنطقة والهيئات المحلية – كما هو موجود ببعض الدول – تلك المستويات تمثل مصادر الدعم المادي للمدرسة، لذا هي مطالبة بالاستجابة لطلباتهم عند محاسبتها، وفي نفس الوقت، توجد قضايا سياسية عامة أكثر أهمية

(مثل: الأمية، العدالة، التنوع ...الخ) تتأثر بها. من هنا ينشأ الصراع الداخلي عند كتابة تقارير الأداء الذي يعتبر نتيجة طبيعية وحتمية للعملية السياسية *(M., Fetler, 1994)*.

وبطبيعة الحال، إن التطوير في سمات السياسة التعليمية في الآونة الأخيرة بكثير من الدول أ نعكس أثره على النظام المحاسبي للمدرسة ومن بينها:

- التحول من السياسة المركزية إلى اللامركزية في التعليم:

ومن بين خبرات ذلك ولاية فيكتوريا وتطبيقها لبرنامج التنازل الفعلي عن المسئولية للمدارس لاتخاذ كثير من القرارات بخصوص المنهج والتدريس واختيار أعضاء هيئة التدريس، وكان ذلك من اختصاص السلطة المركزية في الإقليم. وقد تنازلت السلطة المركزية عن المسئولية للمدارس، ولكنها فرضت إطارا من المسئولية يلزم المدارس بكتابة التقارير لمجتمعها ولسلطاتها المركزية.

وبمقتضى إطار المسئولية طورت المدارس ميثاقا بالتشاور مع مجتمعها الذي تقدم له تقريرا سنويا، وإلى السلطة المركزية التي يمارس العمل فيها، فضلا عن قيامها بمراجعة الخطط الاستراتيجية وسياستها مع فريق خارجي كل ثلاث سنوات لإعادة النظر في الميثاق.

وقد تم تطبيق هذا البرنامج عن طريق المدارس الحكومية منذ عام ١٩٩٣م مع مجموعة من المدارس الصغيرة المتطوعة. حتى تم التوسع عام ١٩٩٥م ليصل التطبيق على ٥٠٠ مدرسة، ويعتمد الإطار الجديد للمسئولية بهذه المدارس على ستة مبادئ أساسية *(ماك، ١٩٩٨، ١٣٧)* وهي:

- التركيز على المستفيد
- تكامل جميع الأجزاء في التخطيط
- توجيه العمل
- السياسة المدرسية وأنشطة العمل.
- الملكية المحلية والوضوح
- المعلومات المطلوبة في كتابة التقرير.

ولعل هذا المثال، يوضح كثيرا مدى تأثير السياسة التعليمية العامة على إعادة النظر في المسئوليات المنوطة للمدارس، و الأسلوب المحاسبي المتبع بها.

- تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة:

يعد البحث عن جودة برامج تدريب المعلم إحدى سمات تطوير السياسة التعليمة، حيث لوحظ أهمية التدريب، قبل الخدمة على مبادئ وأسس تقييم ممارسات الفصل، فمع التركيز على المحاسبية والتقويم، من المهم أن يكون المعلمون لديهم الفرصة للوصول إلى أعلى جودة في التدريب بوجه عام.

- التقييم المستند إلى المعايير:

تقويم الفصل يشكل محك مرجعي، يرتكز على الأهداف الخاصة بالمنهج، بدلا من اعتماده على مهارات وقدرات أكثر عمومية والتي تم قياسها عبر اختبارات الإنجاز، وفي ظل ذلك ستكون المحاسبية من أجل تقييم أداء الطالب في ضوء أهداف منهج خاص بدرس توقعات والتي بدورها تترجم إلى معايير.

ولما كانت تقديرات الأداء من أكثر الأشكال مباشرة لجمع المعلومات حول ما يمكن أن يعرفه الطلاب وما يمكن فعله، لهذا في ظل سياسات التطوير أصبحت "أصيلة" Automatic بمعنى تضمينها مهام أكثر تشابها لتقديرات العالم الحقيقي، وبالتالي ستكون محاسبة، وقياس الأداء سيكون بطريقة تقيس مدى فهم وقدرة الطالب على حل المشكلات بصور متعددة وأكثر تطورا عن القياسات التعليمية *(B.,Noonan,2002)*

د- مبادئ المحاسبية:

وتستند بنية المحاسبية في نظام التعليم على عدة مبادئ رئيسة لضمان تحقيقها للأهداف وهي:

- **الالتزام Commitment:**

ويعكس مدى التزام المؤسسة التعليمية وأعضاءها بالتعهدات التي تضمنها على نفسها من أجل تنفيذ ما جاء بها وصولا للغرض منها، كما يعني مبدأ الالتزام بضمان الجودة في ضمان الجودة في إدارة عمليات المدرسة، وضمان الجودة هو اصطلاح يستخدم لوصف المدرسة بطريقة منظمة، وبغرض مراقبة جودة جميع الخدمات التي تقدمها للطلاب. ولا يقتصر الالتزام على المؤسسة فقط، بل تعكس المحاسبية التزاماً أخلاقياً نابعا من الالتزام الذاتي الذي يقطعه الفرد على نفسه في أدائه،كنتيجة تولد قيما تأخذ بالعمل التعليمي نحو أهدافه، كقيم المشاركة، والتعاون، وتنمية روح الشعور بالمسئولية والشفافية والمبادأة، والتماس التحديد، مع الحرص على التقييم والمراقبة المستمرة للعمل،

والتعامــل المثمــر بــين أعــضاء المجموعــة التعليميــة *(صــلاح، ٢٠٠٤، ٢١)؛* *(Department of Education, 1997)*.

• الملكية والشفافية Ownership and Transparency:

الشفافية ركن أساسي وعنصر مهم في ترســيخ الديمقراطيــة وتكريــسها فــي المجتمع سواء على مستوى الفرد أو الجماعة، وتــشكل أيــضا مــا يلائمهــا للتخفيــف من تأثير العلاقات المشبوهة وغيــر الــشرعية علــى المــسئولين. فالــشفافية عنــصر محوري لعملية التنمية، حيث أثبتــت التجربــة فــي عــدة دول أن التمــسك بالــشفافية يقلل من الأزمات الاقتصادية، نتيجة لقــدرتها علــى معالجــة القــضايا عنــد وقوعهــا وقبل اتساعها، لهذا في ظل غيــاب الــشفافية يــصعب علــى الحكومــات تحقيــق أي تقدم *(عابدين، ٢٠٠٤، ٢١٣)*.

وتعتمد المحاسبية علــى الــشفافية العامــة التــي تتطلــب المعرفــة وتــوافر معلومات بشكل فوري كما تفعله الحكومة، مــن حيــث إتاحــة الوثــائق والحقــائق ذات الصلة بالقضايا التعليميــة لأي فــرد خــارج جــدرانها فيمــا يتعلــق بطبيعــة عملهــا باعتبارها أكثر ارتباطــا بحقــوق الإنــسان الأساســية لا ســيما الحــق فــي الإعــلام والاطلاع، بشرط وجود درجــة مــن القبــول تقتــضي مــشاركة أكبــر فــي جانــب الأطراف الفاعلة فيها. فعملية المحاســبة ونواتجهــا عــادة مــا تــصاغ فــي صــورة أهداف لتحسين الأداء، وهي معلنة ومرتبطــة بالمدرســة أو إدارة التعلــيم، والــوزارة. *(Center for Performance Assessment, 2005); (Department of Education, 1997)*.

• الشمولية Comprehensive:

يرى "دوجلاس ريفيز" *(D., Reeves, 2003)* أن المحاسبية لا تشمل فقط على درجات اختبار الطالب، بل هي مجموعة من الممارسات التعليمية والقيادات في المدرسة. فنتائج أنظمة المحاسبة المتمثلة في معلومات حول المنهج، وأساليب التعليم، ونظم تقويم، يمكن أن تقود مباشرة لأفضل ممارسات، وأفضل صناعة قرار بالنسبة للمعلمين وقادة المدارس وصانعي السياسة.

لهذا يصف "*دوجلاس ريفيز*" *(D., Reeves, 2000, 6)* في إحدى دراساته المدرسة التي تستخدم نظام محاسبي على أساس درجات الاختبار فقط، تشبه الطبيب الذي يقوّم الصحة على أساس مؤشرات مثل درجة حرارة الجسم أو ضغط الدم، ولكنه يهمل المؤشرات الطبية الأخرى التي تهم أي طبيب باعتبارها ضرورية في أي تشخيص. ففي الحالات الأكثر غرابة، لا تخفق نظم المحاسبية في تقويم أجزاء مهمة في المدرسة فقط، لكنها تشجع على سلوكيات مغايرة لما تم تصميمها وتحديدها في صورة معايير ينبغي الوصول إليها في النظام المحاسبي.

ويعتبر "*مايك ومارازون*" *(M., Schmaker and Marazono, R., 1999, 17-21)* من المدافعين البارزين عن التركيز على النتائج، كأمر مهم ومعبر عن إنجاز الطالب، إلا أنه يؤكد على عدم النظر إليها وحدها كعنصر فعال في نظم المحاسبة، بل مراعاة مبدأ الشمولية في عناصر العملية التعليمية القابلة للقياس، بما يمد بصورة أكثر وضوحا عن إنجاز الطالب.

• التكامل والتوازن Integrity and Balancing:

تميز نظم المحاسبية الفعالة بين إنجاز الطالب وإنجاز المدرسة دون التغاضي عن الحقيقة بأن الأخير يتعلق بالأول بشكل تكاملي، فهي تنظر للعملية التعليمية في إطار من الكل الذي توجد فيه، وبحيث تتكامل فيه آليات المحاسبة الذاتية والجماعية مع التخطيط العادي والسياسة التعليمية والأنشطة العملية بالمدرسة. ويرتبط بمبدأ التكامل والتوازن في جوانب المحاسبية بشرط عدم طغيان جانب على الآخر، أي يعطى كل جانب من جوانبها نفس القدر المتساوي من الاهتمام الذي يستحقه وفقا للأهمية التي يمثلها في تحقيق المحاسبية لأهدافها . *(Department of Education, 1997); (D., Reeves, 2000, 2)*

• التحفز Incentives:

أنظمة المحاسبية الفعالة لا بد من اشتمالها على نظام للتحفز، هذا ما أكده كثير من العلماء، فالمكافآت والجزاءات تعطي الممارسين أو المعلمين الدافع القوي نحو نجاح طلابهم، كما تقودهم لتركيز طاقاتهم على ذلك الهدف، علاوة على أن الحوافز تمد بمصداقية المعايير من خلال دعم المؤسسة بالنتائج الملموسة. وقد جادل مدافعي المحاسبية على المهارات المتظاهرة بدلا من وظائف محددة بدقة، معتمدا على الحوافز كعامل مؤدي لرفع الأداء من خلال نموذج تعاقد الأداء Performance contract كإحدى نماذج المحاسبية التربوية، متضمنا جهود لربط المدخلات بالمخرجات في العملية التعليمية بطريقة ذات معنى إلى حد ما. ويتم ذلك من خلال هذا النموذج التعاقدي مع المعلمين

والمديرين على أن يكون مقدار مكافآتهم معتمدا على أداء تلاميذهم في اختبارات التحصيل الموضوعية أثناء المدة المخصصة للتدريس *(علي الشخيبي، ١٩٨٨، ١٦)*. وبوجه عام تتضمن عقود الأداء العلاوات من أجل عمل جيد، أو يقل المرتب في حال الأداء السيئ. وقد أجرت مجلة مجلس المدرسة الأمريكية، وجامعة "جورج ميسن" G. Meson دراسة مسحية حول آراء أعضاء لجنة المدرسة والمديرين حول قضية عقود الأداء، أثبتت النتائج أن أغلبية المستجيبين يرون أن رواتب مديرين المدارس ستزداد بزيادة ا لأداء المحسن *(B., Kevin, 1996, 16-21)*.

ويلاحظ كل من "أودين وكيلي" *(O., Allan and C., Kelly, 1997)* أن أنظمة المكافأة حديثة ونادرة في نفس الوقت، وإلى وجود علاقة مؤثرة بين حوافز المعلم وأداء الدارس. الحوافز تشكل قضية واحد، من تكوين Puzzle شكل إصلاح المدرسة، لهذا يقدم الباحثان بديلين عن جدول المرتب التقليدي:

الأول: الدفع على أساس الكفاية Competency - based pay، بمعنى يكافئ المعلمين حسب المهارات الظاهرة في التدريس، المنهج، القيادة.

الثاني: هو التعويض على أساس الأداء Performance-based compensation حيث يعوض المعلمين طبقا لإنجاز تلاميذهم ويعد هذا البديل مثيراً للجدل نظريا، ونادرا في مجال الممارسة لأنه ينتج مجموعة من المشكلات العملية والفلسفية. لذلك فهو يتطلب مبدئيا تحديد ماهية "الإنجاز" الذي يتخذ معان متعددة، مما يشكل قلقاً بالنسبة للمعلمين من

تحقيق العدالة. فالإنجاز يتأثر ليس فقط بنوعية التعليم، بل بترفع الطالب، والدعم الأسري، وحجم الفصل، وتوافر المصادر التعليمية.

وبرغم أن الحوافز تشكل مصدراً أساسياً لتحقيق الدافعية، إلا أن "*لاري*" *(L., Larry, 2001)* يؤكد أن تأثيراتها قد تكون منحرفة. على سبيل المثال، تقديم المكافآت للمعلمين قد يؤدي إلى المنافسة في وقت عندما تشجع المدارس المعلمين على التعاون. كما يشير عملاء التوقع النظريين Expectancy Theorists بأن الحافز الفعلي قد يكون أقل أهمية عن طريق يدركه الفرد، فليس هناك مادة محددة لإثراء الحوافز، فهي لن تحفز المعلمين طالما لا يعتقدون في قدرتهم على الوصول للهدف المطلوب.

- **الدورية والاستمرارية:**

نظم المحاسبية كجهاز لرقابة أدوات عناصر العملية التعليمية تراعي ألا تكون كنبضات منفصلة على فترات متباعدة، بل بطريقة دورية مستمرة، حيث تتم:

- قبل التنفيذ (بإعداد النظام الرقابي وتجهيزه).
- أثناء التنفيذ (لتحديد الانحراف وتصحيحه).
- بعد التنفيذ (لتقييم النتائج وتصحيح المستقبل. *(دياب، ١٩٩٦، ١٢٦)*.

بهذا يكون النظام أقرب لتحقيق المستهدفات.

• **توجيه الأداء Performance Orientation:**

تؤكد بنية المحاسبية على كل من الاستراتيجية والتحسين المستمر في الأداء من خلال التخطيط، والمراقبة، ونشر الإنجاز، والتقويم الدوري للأداء خاصة على قيمة المدرسة المضافة إلى نتائج التعليم بالنسبة لطلابها.

من خلال العرض السابق، يتضح أن بينة المحاسبية التربوية منظومة متكاملة لديها وظائف أو أهداف تسعى لتحقيقها، وتشتمل على ثلاث عناصر أساسية (مدخلات – عمليات – مخرجات)، وتتخذ أنماطاً متعددة يختلف تطبيقها من دولة لأخرى، وأنها ذات ارتباط وثيق بالسياسة التعليمية تؤثر وتتأثر بها، وأخيرا تستند على عدة مبادئ رئيسة لضمان تحقيق أهدافها. لذا ينتقل البحث قدما نحو جوانب استخدام بنية المحاسبية في تقويم الأداء المدرسي.

المحور الثالث: جوانب استخدام المحاسبية في تقويم الأداء المدرسي:

تعد المدرسة نظاما أو نسقا تربويا فرعيا لنظام تربوي أكبر، فهي تؤدي أدوارها ووظائفها، ومهامها في إطار هذا النظم التربوي، وتعمل على تحقيق غاياته وأهدافه المرجوة، التي تعكس بالتالي الأهداف العليا للمجتمع، وتطلعاته المستقبلية، لذلك ينبغي اعتبار المدرسة نظاما مفتوحا ليس بمعزل عن المجتمع الذي تخدمه، بل تؤثر فيه وتتأثر به، وتتفاعل تفاعلا إيجابيا بناء مع متغيراته المتجددة من أجل تطويره والارتقاء بنوعية حياة أفراده.

وتؤدي المدارس اليوم وظائف متنامية (تدريس، وتطبيع اجتماعي، إعداد لحياة العمل، .. الخ) ففي ظل ظروف اجتماعية سريعة التغير بسبب تزايد وسائل

الاتصال كما وكيفا، والانفجار المعرفي، والتفكك الأسري، وعمل المرأة، وغير ذلك. وعلى المدارس أن تتوقع المزيد من الوظائف وتتوقع الكثير من التغيرات الاجتماعية، التي تؤثر فيها . وعلى المدارس أن تثبت نجاحا في تحمل المسئوليات المتزايدة، ولا سيما وأن المحاسبية المجتمعية لها قد تزايدت في الآونة الأخيرة *(عابدين، ٢٠٠١، ٣١٨ – ٣١٩)*.

ومن أجل استجابة المدارس للتوقعات الاجتماعية المتزايدة، فإن تقرير منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي (OECD) يعلن أن على المدارس أن تنشد توازنا بين الالتزام الحقيقي بالمحاسبة العامة، والإبقاء على الاستقلال الإبداعي Creative Autonomy للمدارس ومسئوليات المهنة. فالمدارس تعمل وفق سياقات مختلفة تكون ذات أداءات وقدرات، وأن مفهوم المحاسبية الذي صيغ في ظل أزمة التمويل والمنافسة، يجب أن تعاد صياغته مرة أخرى كي يراعى تلك الاختلافات، ومن الطبيعي ألا يتم تقييم ما هو تربوي تقييما اقتصاديا كميا *(عبد الخالق، ٢٠٠٢، ٤٦)*، فالأداء المدرسي من منظور شامل يعكس كلا من الأهداف والوسائل اللازمة لتحقيقها، أي أنه مفهوم يربط بين أوجه النشاط والممارسات التي تتم في المدرسة، وبين الأهداف والمخرجات (النواتج) التي تسعى هذه الأنشطة والممارسات إلى تحقيقها.

وبالتالي أصبحت محاسبة وتقويم الأداء المدرسي أمرا أساسيا للحكم على مدى فعالية المدرسة – كمؤسسة تربوية – في أداء رسالتها وتحقيق الأهداف المرسومة لها، وما تحدثه من آثار خلال ما تؤديه من وظائف وأنشطة، وممارسات، وما يناط بها من أدوار ومسئوليات مستندا على فلسفة مؤداها

المراقبة المستمرة لهذه الأدوات، بما يساعد على توفير الانضباط التربوي العام للمدارس.

وبناء عليه: فإن محاسبة الأداء المدرسي – تنطلق من عدة مبررات أساسية هي:

أ- تحسين جودة الأداء المدرسي:

يعني اصطلاح "تحسين" Improvement معانٍ متعددة، فهي تفيد معنى التقدم والتنمية والإصلاح والتطوير، وهو اصطلاح أصبح أكثر انتشارا في المجال التربوي، وتعني بانتقال حالة المدرسة من حالة سابقة إلى حالة تالية أفضل من خلال عمليات تطوير وتحديث العمل التربوي *(مرسي، ١٩٩٩، ٦ – ٩)*.

وقد افترض "ديمنج" *(Deming, 1993)* أن الإدارة تتطلب لإحداث التحسين المستمر أربع مجموعات من المفاهيم الأساسية:

- أن المنظمات ذات ارتباط داخلي، حيث الأعمال في مجال معين ستكون نتائجها في مجال آخر.
- جميع المنظمات لديها مخرجات تتذبذب عبر الوقت، والتحسين يجب أن يفسر خلفية التذبذب.
- للتطوير ولاختبار نظرية كيف؟ ولماذا؟ ستقود التجديدات إلى مخرجات أكثر دقة.

- الإلمام الكافي بالمعلومات حول دراسة السيكولوجية سيؤدي لفهم كيفية استجابة أفراد النظام للتجديدات.

وفي هذا الشأن يشير *أوستن* (J., Osten, 2003, 260 – 261) أن جميع المدارس منظمات عقلانية ونماذج للتخطيط العقلاني من أجل التحسين والتطوير. كما يؤكد على الرؤية والتخطيط الاستراتيجي، وتقوية القيادة من أعلى لأسفل والمحاسبية، واقترح أن المعلمين في السياق الحالي بحاجة إلى غرض شخصي معنوي، ليصبحوا عوامل للتغير بأنفسهم.

وبموجب ذلك، يكون التحسين عملية ارتقاء وإثراء جودة المخرجات،وهو أحد أغراض الجودة في التعليم، أما الأغراض الأخرى فهي المحاسبة والرقابة والالتزام. وغالبا ما يستخدم تحسين الجودة كتعبير عام لتغطية معيار التحسين والجودة، كما أنه تعبير يستخدم للدلالة على العقلانية بالنسبة لعمليات الجودة (الخارجية والداخلية للمدرسة)، والأعمال التي تمت من قبل المؤسسة، تحديد نقاط القوة والضعف لديها، مع تضمين بعض المقترحات بالنسبة لكيفية الإنجاز *(L., Harvey, 2004)*.

ويخلص" *هارفي*" *(L.,Harvey,2002,19-20)* إلى أن التطورات في ملاحظات تقييمات الرقابة الخارجية للجودة أو بالأحرى المحاسبية، عادة ما يتوقع أنها تقود إلى التحسين، فعلى أقل تقدير تمثل وثائق أكثر شفافية. إضافة إلى مراجعة الممارسات الحالية، ونشر أفضل الممارسات والذي تباعا ما يقود إلى التحسين.

وقد بدأت حركة التحسين مع ظهور حركة إصلاح التربية أواخر الثمانينيات وأوائل التسعينيات، حيث اقترح العديد من نماذج محاسبة المدرسة، وشاع بين خبراء التربية بأن عملية التحسين أحد المكونات الضرورية لجودة التربية. فالموارد المالية ليست كافية لضمان التحسين، بل إن عمليتي التحسين والمحاسبية يجب أن يسيرا جنبا إلى جنب للتأكد من أن الموارد المالية موجهة لذلك، وقد طرحت دراسة "أد وارد وجونسن" *(G., Edward and Johnson, 2001, 60-83)* تساؤل حول هل يمكن لأنظمة المحاسبة أن تقودنا إلى تحسين أداء المدرسة، كما توصلت إلى التأثير الإيجابي للمحاسبة على جودة التعليم بولاية تكساس بقياس أداء الدارسين (درجات المهارات الأكاديمية) عبر العقد الماضي، وتبين التحسن في الأداء.

وأشار "*الكسندر*" *(A.,King,2000,411-431)* إلى أن الاتجاهات الحديثة في محاسبة التعليم العالي جاءت مقابلاً لتأثيرات المركزية، و أظهرت عدة إصلاحات معتمدة على قياس الأداء، بينما أوصت د راسة *(فؤاد أحمد، ٢٠٠٣، ٢٨٣)* أن تكون نظم المحاسبية أحد الأهداف المهمة لإعادة هندسة المدرسة الثانوية، وتحسين الجودة النوعية للتعليم أي (الاهتمام بالكيف).

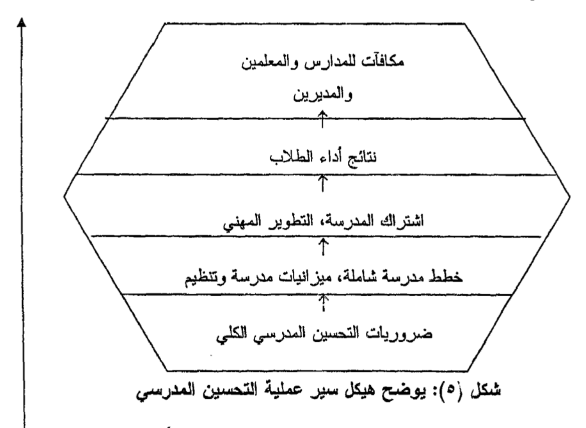
كما لفتت حركة التحسين الانتباه لأهمية عامل الإدارة كعنصر حاسم في عملية الإصلاح الداخلية للمدرسة، بدلا من أن يفرض عليها من أعلى، فارتفع بذلك شعار "إدارة التغيير التربوي" هادفة توظيف الطاقات وجهود العاملين بالمدرسة، وإعادة النظر في العمليات والممارسات المدرسية من أجل التحسين، كما تركز على جودة أداء المعلمين باعتبارهم السبيل نحو جودة التعليم وإنجاز

الطلاب، ويحدد "فيجل وماكلوين" *(J., Vigil, 1998, 16) (C., Mclaughlin, 1995, 115)* عدة أسس ضرورية لضمان التحسين المستمر للمدرسة:

- وضع استراتيجيات للتقويم الشامل التي ستساعد الطلاب على مطابقة مستويات الأداء.
- استخدام ممارسات تعليمية فعالة وإيجاد مناخ مدرسي متعاون لتحسين تعليم الطلاب.
- التنمية المهنية المستمرة للمعلمين لملائمة احتياجات الطلاب، الوالدين، المديرين.
- زيادة فرص مشاركة الوالدين والمجتمع لدعم تعليم الطلاب والمساهمة في جهود التحسين.
- تركيز الموارد الداعمة للتحسين، مع طرح أنشطة لضمان تقديم مساعدة إضافية فعالة للطلاب ممن يواجهون صعوبة إتقان المعايير الأكاديمية أثناء البرنامج المدرسي.
- الاستناد إلى قيادة تربوية تشاركيه لضمان تضمين المعلمين في صناعة القرارات.

وغالبا ما تستخدم وحدات قياسية Rubrics لقياس التقدم نحو هذه الأسس لمحاسبة ودعم النظام ولإحداث توقعات أكثر واقعية، كما تستخدم تلك الوحدات وصولا إلى درجة من التقييم الذاتي، إضافة إلى أنها مطلب لتحقيق مستوى عالي من الممارسة. فعلى سبيل المثال، إذا ما طبق الأساس الثالث (التنمية المهنية) سيلاحظ أن وحدات القياس هنا ستأخذ مبدأ عام وهو الاستثمار

في التنمية، والذي بدوره سينعكس على التحسن في أساليب التدريس، والسماح للمدرسة بملاحظة المعلم داخل الفصل، واستخدام التغذية المرتدة من المدرسة لإحداث تغيرات في المناخ التعليمي *(C.,Mclaughlin,1995,116)* . ويمكن توضيح ارتباط مكونات النظم لإنجاح عملية التحسين عن طريق عملية المحاسبية بالشكل التالي:



شكل (٥): يوضح هيكل سير عملية التحسين المدرسي

ويضيف "دافيد هوبكنز *(D.,Hopkins,1996,2")* أهم استراتيجيات جودة التعليم هي أن تكون رؤية المدرسة Vision المتعلقة بمهمة Mission التحسين، متفقاً عليها من قبل جميع الأطراف، وتنبع من أفكارهم وخبراتهم. وأن على المدرسة توظيف الضغوط عليها من الخارج لأجل التغيير، وتنبع من أفكارهم وخبراتهم، وأن على المدرسة توظيف الضغوط عليها من الخارج لأجل

التغيير، وتحويلها إلى اتجاه التمكن من تحقيق أولوياتها الداخلية، بمعنى تحويل الضغوط الخارجية إلى إمكانات وعوامل مساعدة لنجاح الخطط المستقبلية لها.

وتحقيقا لمبادئ التحسين – سالفة الذكر – ظهرت توجهات تقدم طرقاً لتحسين محاسبية النظام التعليمي على مستوى عريض متضمنة: *(B., Stecher and S, Nataraj, 2004)*.

- **مقاييس الأداء الواسعة Broaden Performance measures** حيث يضع المربون أهداف الأداء، وبدورها ستقود إلى السلوك الأفضل أو الأسوأ، كما تطرح تلك المقاييس تساؤلاً حول "ماذا نحسب" في النظام، بمعنى وضع أولويات القياس حسب الأهمية.
- **مراعاة العدالة بين الطلاب والمدارس**، ويتحقق ذلك من خلال تأسيس نظام محاسبي يستند على أهداف تحسين معقولة بالنسبة لكل المدارس أو التحكم فيها أو الهدف من المقارنات العادلة محاولة لغلق الفجوة بين الطلاب الناجحين وغير الناجحين مثلا.
- **تطوير معايير الممارسة في المجالات المرجوة**، مع تشجيع ممارسة المحاسبية المهنية لتعمل بمثابة توجه يساعد المدارس على تحسين أدائها، وبما يدفع المربين نحو اختيار ممارسات تقود نحو التطوير، بما يمكنهم من إجراء مراقبة لكفايتهم المهنية، وفي ضوء المعايير المحددة.

ولا شك أن هذه الخطوات ستعمل على توسع وعمق المحاسبية التعليمية وصولا للتحسين والإصلاح المنشود.

ب- تحليل الواقع المدرسي:

تتيح نظم المحاسبية رصد وتحليل الواقع المدرسي في شتى مجالات العمل التربوي وأوجه الأنشطة والممارسات المختلفة المرتبطة به، والتي لها تأثير مباشر أو غير مباشر على عمليات تعليم الطلاب وتعلمهم، وتحقيق النمو الشامل لشخصياتهم, ولا يقتصر التحليل على الرصد فقط، بل تقويم أداء العمل المدرسي في ضوء معايير ومحكات محددة بقصد تحديد نقاط القوة فيه لتعزيزها، ومن ثم تعميمها، وأيضا التعرف على نقاط الضعف لاقتراح سبل العلاج المناسبة للتغلب عليها. لذا يرى "نايت" *(J., Knight, 1996, 70 – 72)* ضرورة أن يتم تحليل الموقف المدرسي وفق كفايات ومعايير محددة، وعلى عدة مستويات:

الأول: ويشمل تحديد الأغراض الرئيسية للعمل المدرسي، وقوفاً على مدى تحققها في الوضع الراهن للأداء.

الثاني: تحديد الأدوار والوظائف الإدارية الأساسية لتحقيق هذه الأغراض، وتنقسم إلى أربعة مجالات: إدارة السياسات، إدارة التعليم، إدارة الموارد البشرية، إدارة الموارد المادية.

الثالث: ويهدف إلى الوقوف على قدرة العاملين على تأدية الوظائف والأدوار السابقة في ضوء مجموعة من الكفايات الأساسية تناسب تلك الوظائف.

أما المستوى الأخير: يتم من خلال مطابقة الأداءات الفعلية للعاملين مع أداءات تم توصيفها في قوائم المعايير المحددة للفعالية.

وبإجراء مقارنة بين الأداء الفعلي مع الأداء المثالي نستطيع الحصول على معلومات تساعد على تحديد الفجوة في الأداء، ومن ثم تحديد مواطن القوة والضعف للاستفادة منها في التوجهات المستقبلية وصناعة القرار.

جـ- تزويد المعنيين بالمعلومات:

تشكل نظم المحاسبة التربوية مصدرً جوهرياً للمعلومات والبيانات التي تقدمها المدارس بصفة مستمرة عن كل ما يتعلق بشئونها وإنجازاتها، والتي يحتاجها جميع الأفراد المسئولين عن العملية التعليمية *(صلاح علام، ٢٠٠٣، ٥٣٧ – ٥٣٨)* مثل :

* فالقيادات العليا تحتاج إلى بيانات تتعلق بمستوى أداء المدارس في تحديد الأهداف والمستويات المرجوة، وتحديد الاحتياجات سواء كانت بشرية أو مادية أو فنية، والعمل على توفيرها من أجل تطوير الأداء وزيادة فعاليته.

* تساعد تقارير نتائج تقويم المدارس في توضيح حالة التعليم للمسئولين بوزارة التربية والتعليم، ليعتمد عليها لتخطيط السياسات التعليمية المستقبلية، وصنع القرارات التربوية، إضافة إلى مقارنة أداء المدرسة بالأنظمة المدرسية الأخرى على المستوى المحلي أو القومي.

* مدير المدارس أيضا بحاجة إلى بيانات ومعلومات لبناء الخطط المدرسية وأساليب تنفيذها، وقد يحتاجون لمعلومات تتعلق بأداء المعلمين والطلاب والعاملين لتطوير أداء النظام المدرسي.

- المعلمون كثيرا ما يحتاجوا للكثير من البيانات بصفة مستمرة حول تحصيل الطلاب وإنجازهم ومشكلاتهم.
- أما المجتمع المحلي فهو بحاجة أيضا للمعلومات سواء أولياء الأمور لمتابعة التقدم الدراسي لأبنائهم، أو جمهور المجتمع الذين بحاجة إلى بيانات تتعلق بالعائد التربوي لإنفاق المال العام في بناء المدارس وإدارتها وتنفيذ الأنشطة المتعددة.

د- التقويم الذاتي Self-evaluation:

يعد التقويم الذاتي للمدرسة بمثابة آلية لضمان الجودة الداخلية للمدرسة كما يرتبط بتطوير المدرسة ومحا سيبتها، كنتيجة لاهتمام صانعي السياسة بتقويم التحسن في مستويات الإنجاز. وهو يعني أن المدرسة التي تواجه مقارنة في التغيير ستعمل على زيادة قدرتها الداخلية على تقويم نقاط الضعف والقوة، وبناء تخطيط التقدير على أساس سليم *(J., Macbeath, 2000)*. ويبنى التقويم الذاتي على أساس المشاركة بمعنى تضمين كل من المعلمين والطلاب وأولياء الأمور أو من يمثلهم، مما يشجع على طرح عدة أسئلة:

- ما الوضع الأفضل لمدارسنا؟
- كيف نعرف؟
- هل مهارات المعلمين توضح الاستخدام الجيد؟
- كيف يكون التعليم والتدريس أفضل؟
- كيف نستطيع أن نعمل ما هو أفضل؟

وبالتالي يدعم التقويم الذاتي فعالية المدرسة مرتكزا على مجموعة من المبادئ:

- المعرفة والفعالية الذاتية عنصران مهمان بالنسبة لأفراد المدرسة.
- المعلم ذاتي النقد هو معلم متطور ومحسن.
- المدارس ذاتية النقد هي أفضل مدارس بالنسبة للمعلمين والطلاب.
- الفهم المشترك للعمل الجيد بالمدرسة يمد بأساس الحوار بين كل المعنيين (المديرين، المعلمين، الطلاب، والآباء).
- وسائل التقويم الذاتي تبنى حياة المدرسة يوما بيوم، وقد عبر عنها "لورانس" و"ماكبث" *(M., Laurence, 1994); (J., Macbeath et al., 2003, 288 – 289)* في (١٢) مجال أطلق عليها صورة التقويم الذاتي Self-Evaluation Profil (SEP) يمكن استخدامها في تحسين جودة المدرسة وفعاليتها:

* الخرجات:
  - الإنجاز الأكاديمي.
  - تطوير شخصي واجتماعي
  - أهداف الطلاب.
* عملية على مستوى الفصل:
  - الوقت كمصدر للتعليم.
  - جودة التعليم والتعلم.
  - دعم صعوبات التعلم.
* عملية على مستوى المدرسة:
  - المدرسة كمكان للتعلم

- المدرسة كمكان اجتماعي.
- المدرسة كمكان مهني.

* البيئة: وتشمل علاقة المدرسة بكل من المنزل والمجتمع والعمل.

ومن الملاحظ أن هذه المجالات تعبر عن نموذج متعدد المستويات لتشمل الفرد والمدرسة والمجتمع هادفة الحصول على صورة للمدرسة كما ترى من خلال أعين المعلمين والطلاب والآباء، مما يساعد على تحديد المجالات الأولية بالنسبة للاستعلام الأكثر عمقاً. ومن المؤكد أن كثير من المدارس تفتقد إلى ثقافة التقويم الذاتي، ولكن في ظل الأخذ بمبدأ المحاسبية سيتطلب من المدرسة رسم رسالتها، ومن ثم التقويم لاستخدام نتائجه في التخطيط للمستقبل.

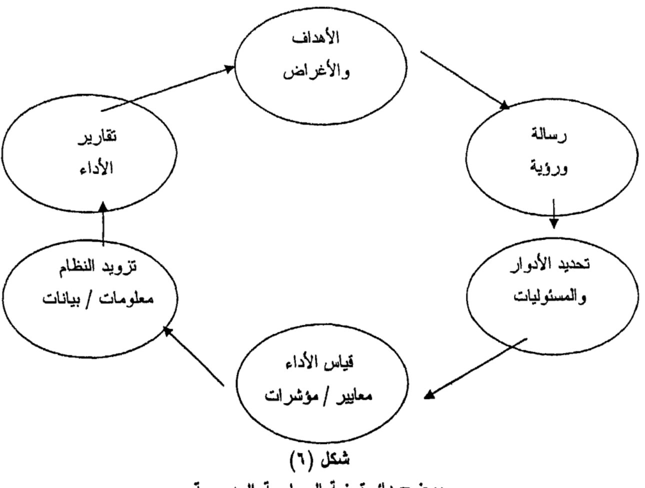
٢- أهم متطلبات تطبيق المحاسبية المدرسية:

لما كان دور حكومات الدول ووزاراتها هو التشجيع على تطبيق مبادئ المحاسبية، فإن الأهم من ذلك أن تبدأ المؤسسات بنفسها إجراء هذه العملية، وتقرير كيفية الحكم على أدائها ذاتيا، ومن إجراء نوع من الرقابة المركزية مع تكرار ذلك، باتخاذ إجراءات الحكم الداخلي، وفحص البيئة الداخلية، ويوجه "جاري" *(G., Mullias, 2002)* سبعة تساؤلات:

- هل لدى المؤسسة رسالة واضحة هادفة وقابلة للقياس؟
- هل تقدم المؤسسة برامج وخدمات أخرى لخدمة المجتمع؟
- هل البرامج التي تقدمها المؤسسة تحسن وضع الطلاب وتضيف إليهم؟
- هل ينجز الطلاب نتائج مناسبة؟
- هل تدير المؤسسة الموارد لتحقيق الأهداف بأقل كلفة ممكنة؟

- هل لدى المؤسسة أنظمة معلومات تمكن من إعلان مؤشرات الأداء المدرسي؟
- هل تجري المؤسسة دراسات مسحية لتحديد احتياجات التنمية المهنية للمعلمين؟

للإجابة على هذه التساؤلات تحتاج المؤسسة التعليمية ألي بنية محاسبية، ويستلزم بناؤها عدة عناصر بينهم علاقة داخلية تربطهم معا ليشكلوا دائرة المحاسبية، والشكل التالي يوضح كيف ترتبط العناصر :



شكل (٦)
يوضح دائرة بنية المحاسبة المدرسية

أ — تحديد الأهداف العريضة والإجرائية:

وتمثل الأهداف العريضة Goals اتجاهاً استراتيجياً من خلال وصف للنتائج المرغوبة، أما الإجرائية Objectives فتمثل نتائج قابلة للقياس، والتي تم إنجازها بالفعل، وداخل بنية المحاسبية تؤسس الأهداف العريضة والإجرائية على مستوى النظام من قبل الوزارة وشركاء النظام، لتوضح بدورها الارتباط بين أهداف المؤسسة وأولويات الحكومة. وتعبر عن إمكانية إفادة الطلاب بضمان حصولهم على تعليم عالي الجودة وفرص تعليمية ملائمة لاحتياجاتهم ومتطلبات سوق العمل، وأيضا مدى إفادة كل سكان المجتمع، مع ضمان مساهمة النظام التعليمي في التنمية الاجتماعية والاقتصادية *(Ministry of Advanced Education, 20003)*.

ب— صياغة رؤية ورسالة:

وعادة ما ترتبط رؤية ورسالة المؤسسة التعليمية بأهدافها وبرنامج محاسبة الأداء والرؤية Vision هي الحالة المرغوبة للمؤسسة بمستقبل طويل المدى (في حدود ٧ – ٢٠ عام) لبيان احتياجات المؤسسة لتحقيق النجاح *(G. McLaughlin, 1995, 296)*.

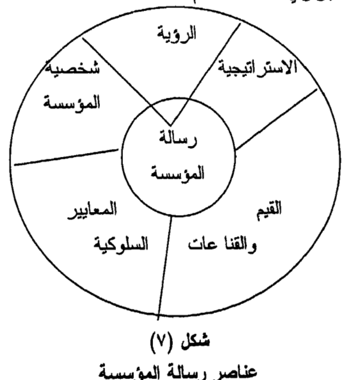
والرؤية ليست استراتيجية أو خطة تشغيلية، لكنها تصور للصورة الذهنية المستقبلية للمنظمة والقيم التي تحكمها واتجاهاتها في المستقبل. وتتطلب صناعة الرؤية عدة أنشطة *(سيد الهواري، ٢٠٠٢، ٧٤)*:

– تقييم نقاط القوة والضعف للمؤسسة.

- ربط اتجاه المؤسسة المرغوب بالاحتياجات والأهداف والخطط.
- تحديد مستوى المخاطرة والتعقيدات المرتبطة بإعادة هندسة العمليات.

أما رسالة المؤسسة Mission فهي أوسع شمولا من الرؤية، وتعبر عن الغرض الأساسي لعمل المؤسسة في صورة بيان أو تقرير يكون من (٢٥ – ٥٠) كلمة *(G., McLaughlin, 1995, 299)* . وعادة ما تهتم الرسالة الإجابة على عدة تساؤلات:

لماذا وجدت المنظمة؟ وما طبيعة عملها؟ من عملاءها؟ ما القيم التي تحكم عمل المنظمة؟ وتشير الرسالة للاتجاه العام للمؤسسة صورة شاملة ودقيقة كما هي بالشكل التالي *(سيد الهواري، ٢٠٠٢، ٧٧)*.



شكل (٧)
عناصر رسالة المؤسسة

والشكل يوضح أن الرسالة بدون رؤية تفقد الحلم أو الوضع الأفضل المرغوب في المستقبل والاستراتيجية تساعد على تحديد المسارات الرئيسية مثل جودة المخرج والتركيز على الخدمة والتميز التنافسي للمؤسسة، وتعبر القيم عن معتقدات وأخلاقيات أفراد المؤسسة. ومن ثم المسئولية الأخلاقية، وبهذا تسهم في تشكيل ثقافة المؤسسة.

ويمكن الحصول على بيانات الرسالة من أفكار مقياس الأداء، وتكون ذات فائدة في الاتصال بالمعنيين بالداخل والخارج.

جـ - تحديد الأدوار والمسئوليات:

وتصنف هذه الأدوار والمسئوليات إلى ما يلي:

الوزارة:

أي أدوار ومسئوليات محددة من قبل الوزارة ومصاغة في خطط قصيرة تمثل أولويات الحكومة، والوزارة من حقها أن تحاسب هذه الأدوار.

المؤسسة:

والمؤسسة لديها أدوار ومسئوليات تتغير من واحدة لأخرى، وعادة ما تسمى بالممارسات، وتتصدر في التشريع وخطابات المحاسبة من الوزارة والمؤسسات مسئولة عن طلابها ولوائحها الداخلية ومجتمعها *(Ministry of Advanced Education, 2003)*.

د- قياس الأداء:

ويشكل البؤرة الرئيسة داخل بنية المحاسبة، وتعتمد مقاييس الأداء الفعالة على البيانات المتجمعة، وتنسيقها، والنظام المتكامل لإدارة البيانات، كما يتطلب قياس الأداء المدرسي **تحديد بعدين هما:**

البعد الأول: تحديد المعايير:

الهدف الأساسي من نظام محاسبة المدرسة هو ضمان أن جميع الطلاب يتعلمون ما توقعه صانعو السياسات أن يتعلموه فعلى سبيل المثال تعبر معايير المحتوى الأكاديمي للطلاب معا يحتاجونه من معرفة في المادة كي يحققوا التقدم الدراسي، لذا يمكن تعريف المعايير بأنها مجموعة من الأهداف المعرفية بالنسبة للمنهج لكنها ليست المنهج *(L.,Izumi, 2005, 3)* .

وخلال القرن الحادي والعشرين، وفي ظل المتغيرات التي انتابت النظام التعليمي مثل التعلم للجميع والتحرك نحو محاسبية أساسها المعايير Standards Based Accountability (SBA) – دعت كثير من دول العالم أن يتم الإصلاح في المدارس وفق معايير محددة تحقيقا للتنافسية أو ما يسمى بمحاسبة السوق والتي بحاجة إلى *(J., Adams and P., Hill, 2002)* :-

- تحديد حوافز الأداء بالنسبة للمدارس كمنظمات وأفرادها وطلابها.
- حرية المدارس في العمل، والسماح لهيئة التدريس باستخدام وقتهم وما لهم في طرق يعتقدون أنها تتشابه في تأثيرها الحالي على تعلم الطالب.
- قدرة المدارس على الاستثمار في موارد البشرية.

هذا يعني أن المدارس تستطيع الإصلاح بإمكانات معقولة من المساعدة الخارجية واعتمادا على ظروفها الداخلية، وبالتالي فإن تطبيق سياسة المحاسبية المستندة على المعايير سيكون أمراً حتمياً لدى المصلحين الذين يقترحون معايير للمربين، باعتبارها دمج ثلاث أفكار رئيسة (المعايير، والتقويم، والمحاسبية)

والتي تمثل جزء من صورة التعليم. فعلى سبيل المثـال، يطلـق علـى معـايير عـالم الفصل World-Class لترشد عن الممارسات التعليمية داخله.

والمحاسـبية المـستندة إلـى المعـايير (SBA) كمـا يراهـا "سـتكر" *(B., Stecher, 2005* مبنية علـى آليـة التغذيـة المرتـدة، فالمـدارس متوقعـة اسـتخدام بيانات حول ما يجب أن يعرفه الطلاب، ومـا يجـب أن يكـون قـادرا علـى فعلـه، لتأسيس سياسات تنظر للمنهج، والتنمية المهنية والوظائف الأخرى للمدرسة.

ومن وجهـة نظـر "إيزومـي" *(G, Izumi, 2005)* فـإن أفـضل المعـايير تتصف بالسمات الآتية:

- **الصرامة والشدة Rigorous** : حيث تشجع المعـايير نفـس التوقعـات العاليـة لكل الطلاب.
- **الوضوح Intelligible**: أي يتوافر بها الوضـوح والقابليـة للفهـم فـالمعلمين على علم بما هو مطلوب منهم، والآباء يمكـنهم تحديـد مـا إذا كـان الأبنـاء يحرزون تقدما أم لا.
- **الخصوصية Specific** : أي تكـون المعـايير تخصـصية بـدون أن تـصبح تفصيلية.
- **الـشمولية Comprehensive**: فالمعـايير الفعالـة يجـب أن تغطـي كـل المجالات الهامة والضرورية للمادة.
- **علميـة Academic**: بمعنـى أن تكـون أداة تعليميـة، ولا تكـون مركبـة بالنسبة لوجهات النظر الاجتماعية والسياسية لصانعي السياسة.

- **متوازنة Balanced**: أي توازن بين اكتساب Acquisition مهارات واكتساب معرفة.
- **سهولة الانقياد Manageable**: فالمعايير تغطي المعرفة الأساسية أكثر من الموسوعية، حيث يجب تقدم التوجيه وليسَ التلقين للمدارس والمعلمين في تطوير المنهج، وطرق التدريس، والمقررات .... الخ.
- **التراكمية Cumulative**: متطلبات المعرفة في الصفوف الدنيا يجب أن تكتمل للنهاية.

وتعتبر "الولايات المتحدة الأمريكية" من بين الدول التي استخدمت مدخل محاسبة أساسها المعايير لتوجيه عمل قادة المدرسة، وتمثل في وضع معايير لاعتماد برامج تدريب القادة أو تقدم هذه المعايير مركزيا. حيث يتوقع من قائدي المدرسة أن يركزوا على تربية الرؤية، وتحمل ثقافة المدرسة الموجهة للتطور، وإدارة المنظمة الفعالة، والتعاون مع الأسرة والمجتمع، والعمل بنزاهة المشاركة في السياق الثقافي والاجتماعي الأكبر. دفعت هذه المعايير إلى محاولة لتطوير الشهادة القومية لقادة المدرسة، حتى لا ترتبط بكونها ترخيص لمزاولة المهنة، بل ستعبر من نظام شامل في الإعداد الأولي سيعتبر بداية فقط لعملية التعليم *(M., David, 2000, 2)*.

وأيضا تعتبر حركة إصلاح المدرسة المستندة على المعايير بولاية "ألاسكا" الحافز لتحسين التربية الهندية (أو ما يسمى التعليم الهندي الأمريكي)، وإعادة النظر في معايير أساسها محاسبة الأداءات الجديدة، حيث ستحمل المدارس مسئولية تعليم الطلاب، فالشعب الهندي، مثل بقية الشعوب يريد لأطفاله

أن يتعلموا أكثر. لذا فإن سياسات المحاسبية قد تتطلب غلق المدارس أو إعادة تكوينها أو حجب التمويل عنها، أو تزويدها بالمصادر والمعرفة الفنية في حالة الأداء المنخفض. لذا ناشدت الحكومة جميع المعنيين بالتعليم أن يكونوا مسئولين وعلى وعي بالإصلاح المعتمد على المعايير، وتقدمت المدارس بعدة توصيات من بينها مساهمة المدرسة في بناء المجتمع وتضمين الوالدين – ممن لديهم علم بمشكلات التعليم – في عملية الإصلاح والحصول على تأييدهم. مع استخدام الاختيار المناسب للطلاب الهنود ومساعدتهم على تعلم اللغة والثقافة لتنمية قدرة الطلاب على التحدث بلغتهم الأصلية *(F., Sandra, 2001)* .

و"مصر" أيضا من بين الدول التي بادرت بمحاولات لإصلاح تعليمها المستند إلى المعايير، تمثلت **المحاولة الأولى** عندما حدد القرار الوزاري رقم (٤٦٤) لعام ١٩٩٨ مجموعة من المعايير التي يتم الاعتماد عليها في تقويم الأداء ومتابعة العملية التعليمية متمثلة في:

- تقويم البيئة المدرسية الداخلية.
- تقويم الصيانة والحفاظ على الأجهزة والمنشآت.
- تقويم العلاقة بين المدرسة والأسرة.
- تقويم التدريس في الفصل.
- ظاهرة العنف في المدرسة.
- الأنشطة التربوية ومجموعات التقويم المدرسية.

ويضم كل معيار عدداً من المؤشرات يقاس من خلالها، ومن الملاحظ أن هذه المعايير استخدمت لتقويم المدرسة ومتابعتها (خارجيا) فقط، ولم يشر إلى المتابعة الداخلية أي الذاتية.

أما المحاولة الثانية عام ٢٠٠٣م تحت مسمى "مشروع بناء المعايير القومية للتعليم في مصر" بهدف تحقيق الجودة الشاملة للتعليم في مصر، وضم المشروع خمسة مجالات رئيسية – من بينها – معايير تحقيق المدرسة الفعالة والتي تنطلق من المجالات التالية *(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، ٤٨)*: –

- الرؤية والرسالة الواضحة والصادقة للمدرسة.
- المناخ الاجتماعي المدرسي.
- التنمية المهنية المستديمة.
- مجتمع التعليم والتعلم.
- توكيد الجودة الشاملة.

وتشكل هذه المجالات مرتكزات في سياسات التطوير في مصر، وتساعد على التقويم المستمر والشامل لأداء المنظومة التعليمية بكافة عناصرها ومكوناتها، استنادا إلى معايير محددة، بما يضمن تأكيد جودة الأداء وتحقيق الموضوعية والمحاسبية والشفافية الإدارية وشفافية القرار التربوي.

البعد الثاني/ تحديد المؤشرات:

تعرف المؤشرات التربوية بأنها إحصاءات تعبر عن صحة النظام التربوي، من حيث ما يعرفه الطلاب وما يستطيعون عمله، وجودة التعليم، كما

أنها تشتمل على معلومات تصف أداء النظام التربوي وصولا للنتائج التربوية المرغوبة *(قاسم علي، ٢٠٠٢، ٣٦٤)* . ويعتمد على المؤشرات في تحديد درجة تحقق هدف معين، أي يجب أن تكون معيارية وتراقب التغيرات في النظام التعليمي، وتساعدنا في بناء تصنيفات صادقة وثابتة للنظام التعليمي، وفي توضيح مدى التشابه والاختلاف في المجال التربوي *(اميل فهمي، ٢٠٠٥، ٣٩)*.

وتستخدم منهجية مؤشرات التعليم الآن على نطاق واسع لمحاسبة ومراقبة التغيرات في النظام التعليمي، والكشف عنها مثل نسب عدد المسجلين ومستويات الفهم .. الخ. ففي حالة حدوث تغير ممكن، إما الإعلان عنه لإظهار التطوير في النظام، أو الإجراء الوقائي الذي يمكن اتخاذه قبل تفاقم المشكلة. لذا يرى *(جيمس، جونسون، ١٩٨٧، ٣٦)* أن نظم التعليم لا تنمو فقط، ولكن يجب أيضا أن تتغير.

كما تستخدم منهجية المؤشرات في تقييم أنظمة التعليم، وبخاصة أداء المدرسة المعتمد على المعايير التي تقود إلى التقويم ومن أهم جوانب مؤشرات الأداء *(إسماعيل محمد، عادل السعيد، ٢٠٠١، ٩٨)*: -

* مؤشرات أداء الطالب، وتتضمن مؤشرات فردية وجماعية خاصة بالتحصيل والمواظبة والنظام والتسرب ومعدلات التخرج، وهذه قد تكون فردية أو فهارس تتضمنها مجموعة من البيانات.
* مؤشرات أداء النظام هي: مقاييس المدخلات، ومقاييس العمليات، ثم مقاييس المخرجات، وتشمل هذه المقاييس تقويم أداء المعلمين، ونظم تدريبهم.

هذه المؤشرات تجعل العاملين في مجال التعليم خاضعين للمحاسبة ومسئولين عن نتائج النظام، كما تعبر عنها المؤشرات، وفي المقابل يجب أن يكونوا قادرين على تقدير مدى اتفاق الموارد المتاحة مع المطالب التي يلقيها راسمو السياسة على كاهلهم. لذلك يعتمد عليها صناع السياسة في عملية تحسين المدرسة، حيث تسمح المؤشرات للمدارس بتقويم ذاتها، وتحديد نقاط القوة والضعف، والتشخيص، ومنها إلى وضع استراتيجيات تحسين العمل *(V., Larry, 2001)*. بمعنى أن نظام مؤشر المدرسة سيعكس التزام المدرسة بأهمية التحسين المستمر.

وجدير بالذكر أن تصميم مؤشرات الأداء بشكل غير صحيح، سيؤدي بدوره إلى فشل عملية المحاسبية، باعتبار أن استخدام تلك المؤشرات لدعم الاستدلالات الواسعة حول أداء المدارس والطلاب، لهذا يعطى صناع السياسة العناية، بما تريد أنظمة المؤشر قياسه، وكيف يمكن تحقيق أفضل قياس، وفي هذا المجال يزعم كل من "أوكس" و"كورنيز" *(D. Koretz,1989); (J. Dakes, 1989; 181 – 199)* بأن المؤشرات يجب أن تعرض معلومات بحيث تكون:

* ذات صلة بالسياسة: بمعنى أن المعلومات توصف بطريقة تسعى لتحقيق احتياجات السياسة ورجال الإحصاء في وضع يتيح لهم أن يحددوا ما ينبغي أن يعرفه الجمهور.
* على درجة من الصدق: فنشر إحصاءات ومعلومات تقريبية أفضل من عدم نشر أية أرقام على الإطلاق.

* انعكاس لصورة المخرجات التعليمية: فالبيانات ربما تتضمن معدلات للتخرج والترفيع، ونسب المراقبة للطلاب، ودرجات الاختبار.
* توضيح خلفيات الطلاب: فالمؤشرات لا يمكن أن تترجم بشكل ذو مغزى بدون معلومات حول الظروف التي تحيط بالطالب وتؤثر على مستوى الإنجاز.
* إبراز السياق المدرسي: أي بيانات حول التنظيم المدرسي، وماذا تمد به من معلومات حول إنجازاتها.

وقد اقترح *"أوكس" (J., Oxes, 1989, 11)* ثلاث متغيرات مترابطة مهمة لإنجاز المدرسة، ويمكن أن تمد بمجموعة من المؤشرات:

الأولى: إدخال المعرفة، وهو المدى الذي تمد به المدارس بفرص للطلاب من أجل تعلم المجالات المختلفة من المعرفة والمهارات.

الثانية: الحث على الإنجاز وهو مزيج من الحوافز ومتطلبات التخرج، وشدة البرنامج.

أما الثالثة: وتمثل ظروف التدريس المهنية من رواتب،و عبء العمل، ومدة التخطيط والظروف التي قد تشجع أو تعوق المعلمين.

وبرغم أن المؤشرات تساعد على تحسين صناعة القرار التعليمي إلا أن *"لاري" (Larry, 2001)* يحذر من المؤشرات فيما يتعلق بسهولة إمكانياتها على تضليل المدارس، لما لها من جوانب سلبية تتمثل في:

- تجميع البيانات بشكل عشوائي لا يكلف الجهد والمال فقط، بل يغرق صناع القرار في بحر الأهواء التي تجعل من الصعب التمييز بين الهام منها وغير الهام.
- الأعداد الخام لا تتكلم عن نفسها، بل تطلب المزيد من العناية، مثال: ارتفاع درجات المستوى الرابع للطلاب، ربما يرجع إلى تعليم مطور أو قد يرجع إلى تباين في القدرات.
- المؤشرات التربوية بحاجة إلى المراجعة بشكل دائم ومستمر، فقد تفقد بعض رونقها مع الوقت، وتصبح أقل فائدة من السابق، ومقياس أقل جودة لقياس الظواهر التربوية المحتمل قياسها.
- يمكن وضع مئات المؤشرات، لكن ليس من المفيد أن يوضع عدد كبير منها توفره المعلومات والمقاييس لا تؤيد على معرفة أفضل.

لهذا لا تشكل المؤشرات نظاماً للمحاسبة، بل إنها تزود النظام بالمعلومات فقط، لا محاسبة كيف تطورت أو تجمعت هذه المعلومات، ومع هذا هناك دافع لتنمية المؤشرات التربوية، هو الرغبة لمعرفة الكثير عما يدور داخل مدارسنا، نظرا للاهتمام بجودة التعليم .لذا أصبحت هذه المؤشرات أساسا للبحث في مقاييس وأدوات تقييمية متقدمة للعمليات والمخرجات التربوية على المستويين الكمي والكيفي، خاصة عند إجراء المقارنات بين الأنظمة التعليمية، مما دفع المهتمين بسياسات المحاسبية من أجل تقويم الأداء من دراسة وضع المؤشرات التربوية في نظرية التقويم، ومعرفة أنها مكملة للأحكام التي تصدر من القائمين بعملية قياس فاعلية النظام التربوي.

هـ - تزويد النظام بالمعلومات:

إن أنظمة المحاسبية المعتمدة على النتائج لا تعمل بنفسها لكنها تزود بمعلومات فعالة لصناعة القرار المنظمي، إذ تمد بأساس لتقييم ما إذا البرنامج تمت صياغته لإنجاز النتائج، أي تجيب على ثلاث أسئلة:

- ماذا يحاول البرنامج إنجازه؟
- كيف يتقدم البرنامج؟
- هل تم إنجاز النتائج؟

وفي الواقع إن أنظمة المحاسبة عندما ارتبطت بتقويم البرنامج كوسيلة إدارية قوية تركز دورها في مراقبة تقدم البرامج وتقييمها، لماذا تنجح؟ ولماذا تفشل؟ وما التغيرات اللازمة لتحسينها؟ *(K., Horsch, 1996, 6)*.

من منظور أوسع، تعد البيانات والمعلومات الإحصائية أداة لتشخيص أداء النظام التعليمي، والتخطيط لتطويره، بكونها تزود بصورة صادقة للحياة المدرسية من طلاب (ميول وقدرات واتجاهات وتقييم) ومعلمين وأولياء أمور، إضافة إلى عوامل خارجية مؤثرة عليهم *(سول موريمبا، ٢٠٠٥، ١١٦)*. ويقترح "فيكتوريا" *(B., Victoria, 2000)* أن صورة مناخ وبيئة المدرسة يمكن الوصول إليها من خلال أربعة أنواع من البيانات:

- النوع الأول: بيانات تقييم الطالب، مثل نتائج الاختبارات القياسية.
- النوع الثاني: بيانات ديموجرافية للطالب، والتي تصف التسجيل، المواظبة، ومستوى الصف، والنوع، وخلفية الوالدين، وتشمل حقائق عن

معدلات ترفيع الطالب، أنماط النقل (التقدير)، وتضمين الوالدين، وسلوك المدارس، والمشكلات الاجتماعية التي تعرض لها.

- والثالث: بيانات حول كيفية إدراك المدرسة ليس لطلابها ومعلميها وأولياء الأمور فحسب بل أيضا للمجتمع بشكل عام، ويمكن تجميع البيانات الأكثر خصوصية من خلال الاستفتاء، الاستطلاعات، المقابلات، الملاحظات، باعتبار أن هذه البيانات تساهم بشكل حاسم في تحديد الاتجاه الذي ستتخذه المدرسة في برامجها واستراتيجيات التعلم.
- أما الأخير: فيعبر عن وصف الأداء المدرسي (كالممارسات التعليمية داخل الفصل .. وغيرها) بصورة قصصية، ومثل هذه المعلومات ليست بديلا عن البيانات الكمية، لكنها بالأحرى تمد صناع السياسة بسياق لتفسير النتائج الرقمية.

وتوصلت إحدى الدراسات *(D., Reeves, 2000)* *إلى* أنه لكي تحصل على البيانات المفيدة حول إنجاز الطالب على سبيل المثال، يجب على نظام المحاسبة أن يستند على معايير أكثر وضوحا، والتي أبلغت إلى الطلاب، الآباء، والمعلمين، والمعنيين، في حين ترى دراسة أخرى*(V., Howard, 2005)* أن مديري المدارس يمكنهم تقديم بيانات دقيقة تقود لعمليات الإصلاح بجانب الرؤية الواضحة، والقيادة السليمة، وبرغم أنهم ليس من الضروري أن يكونوا مهرة في أساليب تحليل هذه البيانات وتوجيهها إلا أنه يجب أن يدعموها باعتبارهم يمتلكون رؤية واسعة للقضايا التي تواجه المدرسة أو المنطقة.

في حين ترى الباحثة أن عملية استخدام البيانات في تحسين البرامج بالمدرسة لا تدعم فقط من قبل مدير المدرسة فقط، بل من قبل أكبر عدد ممكن من الأعضاء، أي يتم الاستخدام بمستويات متعددة داخل المدرسة، فالمعلمون كأفراد يمكنهم الاستعانة بها لتحسين إستراتيجيات التدريس داخل فصولهم، والطلاب أيضا بغرض تحسين مستوى الأداء ... وغيرهم، أي المدرسة بالكامل .. وبالتالي يصبح استقصاء البيانات الإحصائية ناتج عن اعتراف مشترك بفوائدها في إصلاح وتحسين المناخ المدرسي.

و- تقارير الأداء:

لكي تؤدي المنظومة التعليمية الغرض منها، ينبغي أن يحدث تفاعل بين المدخلات والعمليات، في حالة حدوث هذا التفاعل بطريقة فعالة سيؤدي إلى جودة المخرجات، وذلك تمشيا مع الهدف من عملية التقويم، والهادف لمراقبة جودة العملية التعليمية للعمل على تحسين مستوى التعليم. ومن ثم يرتكز التقرير النهائي الحالي والشامل على العمليات والمخرجات، ولا يعني هنا إهمال المدخلات، لذا يتضمن التقرير النقاط الرئيسية التالية *(الجميل محمد، ٢٠٠٠، ١٤٥)*: -

- كفاءة المدرسة في إدارة الموارد.
- المستويات التعليمية التي حققتها المدرسة.
- النمو المتكامل للمتعلمين.

وتعتبر خطط أهداف الأداء هي بداية دائرة المحاسبية، أما تقارير خطة الأهداف فستحدد نهاية الدائرة، معنى هذا أن كلا من الخطط والتقارير سيشكلان ما يسمى Bookends أي بداية العملية ونهايتها، فالتقارير على كافة المستويات المؤسسية أو الوزارية، ستصف طريق إنجاز الأهداف، وستزود بمعلومات لمتخذي القرار حول كيفية مواجهة أولويات الحكومة وقيمة ما يحصل عليه من النفقات العامة.

وفي هذا الصدد يشير "ريتشارد" *(B., Richard, 1999, 12-14)* إلى أن بطاقة التقرير بحاجة إلى إحساس واضح بالهدف لماذا اختيرت المؤشرات؟ كيف تتعلق بأهداف المدرسة؟ فضلا عن تزويد السياق بالبيانات كأمر مهم، فالأعداد وحدها لها معنى قليل لدى العامة (أولياء الأمور، المجتمع المحلي)، وبدلا من ذلك يجب أن تنسج من الأعداد قصة توضح محاولة المدرسة نحو تحقيق الإنجاز.

ويتضمن تقرير الأداء المدرسي من أجل المحاسبية عدة معان متعددة مثل المسئولية والنزاهة والثقة ... الخ، وتتأكد نزاهة المدرسة بتوثيق اتساق رسالة المدرسة خلال التعليم والتعلم، وأهداف البرنامج التربوي، ونتائج الطلاب، كما يعمل التقرير على تأكيد رغبة المدرسة في مسئولية تحقيق رسالتها، وبلا شك أن تضمين كلا من النزاهة والمسئولية يتحققا إذا أدرك أفراد المجتمع أن المدارس قابلة للمحاسبية *(M., Fettler, 1994)*.

وتعرض إدارة التعليم بولاية "فيكتوريا" *(Department of Education, 1997)* نموذجاً للتقرير السنوي للمدرسة، والهدف منه قياس قدرة المدارس وعملائها على المراقبة بموضوعية وفعالية برامج التدريس، وللعمليات الرئيسية للمدرسة ووصف الأولويات ومدى تحقيق الأهداف، ومن بين مؤشرات الأداء المتضمنة التقرير السنوي:

- إنجاز الطلاب للمستويات التعليمية المختلفة.
- تقييم أعضاء هيئة التدريس للتقدم تجاه أهداف التعلم.
- الاستعداد المنهجي والمشاركة من حيث الوقت المحدد للتعليم، ورأي الآباء، ويقاس بواسطة استبيان موجه من مكتب المتابعة، ومدى مشاركة الطلاب في برامج الانتخاب أى بيئة التعليم المدرسي، وتشمل بيانات حول خلفية الطالب ومعدلات المواظبة والموارد المالية للمدرسة ومدى كفايتها.

ولا تقتصر هذه المدارس على التقرير السنوي فقط، بل يوجد تقرير شامل ناتج عن المتابعة الدورية كل ثلاث سنوات ويطلق عليها triennial لقياس جودة الأداء للمدارس، حيث تكشف عن التقدم في الأهداف، ورأي الآباء في أداء المدرسة، وإدراك هيئة التدريس لجودة حياتهم العملية .. الخ. وتشتمل عملية المتابعة على خطوتين هما: التقويم الذاتي للمدرسة، والتحقق المستقل Independent Verification وهي عملية تدار على أساس عريض بواسطة مكتب المراجعة، وتتضمن عملية تحليل الإنجازات المدرسية بالاستعانة

بمعلومات استخرجت من التقارير السنوية للمدرسة والتقويم الذاتي. ويقدم التقرير توصيات للمدارس عن طريق مقابلة بين المتابع ومجلس المدرسة.

بيد أن تقارير الأداء لا يقتصر استخدامها على كتابة ووصف الأداء المدرسي، بل يمتد إلى نشرها وفق معايير معينة من حيث الصيغة والقدرة على قراءتها كأساس للحوار المحاسبي، مع المعنيين (أولياء الأمور، ومتخذي القرار). وهذا يعني أن القادة التربويين مسئولون عن إبلاغ النتائج والتصرف وفق تلك النتائج بأسلوب ذو مغزى ومسئول. وهناك أسس وممارسات لصناع السياسة بحاجة لمخاطبة ما يتعلق بتفسير وإعلان نتائج التقويم، ومن بين القضايا التي قد يحتاج إليها القادة التربويين فيما يتعلق بكتابة التقارير واستخدام المعلومات *(B., Noonan, 2002)*. ما يلي:

- أن يراعى قادة التربية (المديرين وصانعي السياسة) الشفافية في كتابة التقارير باستخدام المعلومات، أي يتوافر لديهم الوعي الكافي بالنتائج غير المقصودة والإبلاغ غير الكافي للنتائج.
- تدريب قادة التربية على استخدام المعلومات بشكل فعال وبناء، بمعنى التركيز على تحسين تعلم الطالب.

بعض مخاطر استخدام المحاسبية في تقويم الاداء:

يشير الباحثون إلى أن نظام المحاسبة شأنه شأن جميع النظم لديه كثير من الفوائد وفي نفس الوقت قد يواجه بعض المخاطر، من الضروري الإشارة إليها. على القائمين تجنبها:-

أ- الحمل الزائد للمحاسبية Accountability overload :

ويشير إلى تزايد مطالب المسئولية مثل عدم إضافة أي قيمة للمنتج أو الخدمة المقدمة أو انخفاض المنتج بسبب انحراف في وقت وجهد أعضاء هيئة التدريس. وتوصل "هيم" *(M., Heim, 2000)* إلى أنه يمكن تخفيض الحمل المتزايد للمحاسبية بطريقتين تتطلبا جهداً مشتركاً والتزاماً من قبل صانعي السياسة والممارسين هما:

الأولى: تتعلق بسياق الاستخدام، أي يتم التقويم بصورة دورية من قبل سلطة مفوضة بشكل مشروط، وقد تشتمل على نتائج أخرى إيجابية/ سلبية، تمثل نقطة في دائرة المحاسبية، حيث الرقابية ممارسة وبشكل أفضل، أي سيوفر ذلك إمكانية في تعديل أنشطة المحاسبة سواء بالحذف أو الخفض، أو الدمج لبعض الأنشطة.

أما الثانية: من المحتمل لأنشطة المحاسبية الموجبة نحو العمليات ستحذف أو تخفض في المجال، لذا النتائج المرغوبة لا يمكن الحصول عليها دون التركيز على الجهد الفردي أو التنظيمي.

ب- النتائج الملائمة Appropriate consequences :

النتائج تكون ضرورية للمحاسبية، بمعنى أن نتائج الأداء السيئة تبدو غير مؤثرة لكنها تعطى ملاحظة تحذيرية حول الواقع الحالي للتعليم، لذا ففي حالة نقص في المعلومات الصحيحة حول الأداء، أو إذا ما كانت معايير تقويم الأداء غير عادلة فمن المتوقع أن تعطي النتائج رد غير عقلاني.

جـ- قد يحاول المعلمون والمديرون بذل الجهود نحو تحسين أداء التدريس، على سبيل المثال قد يدرسون القليل من أجل الاختبار، أو قد يدفعوا لاستخدام أساليب تدريس أكثر سرعة من غيرهم *(L. Robert, 2001)*.

والسؤال هنا كيف تكون أنظمة المحاسبة اكثر حكمة؟ لذا حاول "روبرت" *(L.,Rober,2001)* تقديم بعض الإرشادات للمراقبين وصانعي السياسة، حتى لا يفقدوا ثقتهم ومصداقيتهم لتلك الأنظمة والتقليل من مخاطرها ومنها:

- ضع تأكيد أكثر على مقارنات الأداء من عام لآخر ومن مدرسة لأخرى، لتسمع هذه التباينات كنقاط للبداية، مع توقع التحسن للكل.
- أدرك، قيم، بلغ عن درجة الشك في النتائج المعلن عنها.
- ضع نظاما لتقييم كلا من التأثيرات الإيجابية المقصودة والسلبية غير المقصودة، من النظام.
- ضع في الاعتبار القيمة المضافة، وأوضاع النظام، فالقيمة المضافة تمد المدارس بفرصة رؤية التحسين.

المحور الرابع: إطار تخطيطي مقترح لبنية المحاسبية الذاتية للأداء المدرسي:

تستهدف وزارة التربية والتعليم بمصر خلال المرحلة الحالية إصلاح جودة ونوعية التعليم، وقياس ناتج هذا الإصلاح من خلال مهارات وقدرات الطلاب، والانتقال من التركيز على المدخلات إلى قياس المخرجات. ولتحقيق هذا الهدف قامت الوزارة بدعم المدرسة الفعالة باعتبار المدرسة وحدة لتطبيق الإصلاح بتفعيل اللامركزية في القرار على أيدي مديري المدارس، والمعلمين، فلكي يتغير التعليم لا بد وأن تتغير المدرسة. كما أن تقويم الأداء لا يمكن أن يكون ذات فعالية في تحسين أي نظام للتعليم، إلا إذا أدخل نظام محاسبي في بنية

الدراسة، فنظام المحاسبة والتقويم كان موجودا بالفعل داخل المدرسة، وعلى الأخص في حجرات الدراسة ولكن على نطاق محدود جدا هو تقييم ومحاسبة الطالب عن طريق الاختبارات والدرجات، أما الآن فمن الضروري النظر إلى التقويم المؤسسي، بنظرة أكثر شمولية للمؤسسة التربوية – أي المدرسة – وليس على مكونات منفصلة. وهذا الأمر سيدعو الآن إلى رفع شعار المحاسبية للجميع. كرؤية جديدة للمشاركة (وتعني بأن جميع المعنيين هم محاسَبون ومحاسِبون في آن واحد)، باعتبار أن التربية مصلحة عامة، وحجر الزاوية في مجتمع ديمقراطي وتستند على أربعة مبادئ: عالمية ... تضمن الجميع.

شمولية ... الفرصة للجميع.

براعة ... الإنجاز للجميع

المحاسبة ... قيمة للجميع

ويتطلب تحقيق هذا الشعار أن يُحاسب جميع أطراف العملية التعليمية سواء من لوائح المدرسة،أو الدارسين أم المديرين أم المعلمين والبرامج،والأنشطة الصفية واللاصفية، ومجالس الأمناء. مع الإشارة إلى أن المدرسة كوحدة للإصلاح لن تنتظر المراقبة والمتابعة الخارجية، بل ستهتم بمراقبة ومتابعة داخلية دورية من خلال إنشاء وحدة للمحاسبية الداخلية بغرض تقويم الأداء ذاتيا أسوة بقول **"عمر بن الخطاب"** رضي الله عنه **"حاسبوا أنفسكم قبل أن تحاسبوا وزن وأعمالكم قبل أن توزن عليكم، فإن أهون عليكم في الحساب غدا أن تحاسبوا أنفسكم اليوم، وتزينوا للعرض الأكبر يومئذ تعرضون لا تخفى منكم خافية".**

ويمكن وضع مخطط مقترح للعناصر الرئيسية المكونة لبنية المحاسبية الذاتية، والتي من خلالها سنحاول الإجابة على خمسة أسئلة يصورها الشكل التالي:

وحدة المحاسبة الذاتية

لماذا نحاسب؟	من سيحاسب؟	أي نوع؟	ماذا نحاسب؟	كيف نحاسب؟
تحديد الأهداف	تحديد القائمون	تحديد نمط المحاسبة	تحديد المجالات	تحديد الوسائل
- تطوير مقاييس الأداء - التنسيق بين التخطيط والأهداف - إطلاع المعنيين بالنتائج. - صياغة الأهداف في ضوء الاحتياجات. - الأخذ بالتقويم الذاتي - تحديد مسار النتائج. - ضمان الاستفادة بنتائج التقويم في التحسين	- مدير المدرسة. - هيئة التدريس - الطلاب - أولياء الأمور - ممثلو المجتمع المحلي	- عامة - بيروقراطية - مهنية	- الإدارة المدرسية - أداء المعلم - عمليات التعليم والتعلم - إنجاز الطالب وأخلاقياته.	- وحدة المحاسبة الذاتية. - الملاحظة - المتابعة - الاستبيان - نتائج الأداء - كتابة تقارير

شكل (٨)

إطار تخطيطي لبنية المحاسبة الذاتية للمدرسة

لماذا نحاسب؟

ويعبر هذا السؤال عن الغرض من بنية المحاسبية الذاتية ويتمثل في:

- تطوير مقاييس الأداء المدرسي واستراتيجيات تحقيق الأهداف.
- مساعدة المدرسة لوضع معايير لتعلم الطالب وتقويم أدائه.
- إتاحة الفرصة لوضع نظام منسق لكتابة تقارير سنوية لنشر الأداء المدرسي.
- توكيد التنسيق بين عملية التخطيط المدرسي وأهدافها.
- اطلاع شركاء النظام التعليمي على النتائج الحالية والمتوقع إنجازها
- محاولة ربط نتائج البرنامج التعليمي بالأهداف الاستراتيجية.
- ضمان الاستعانة بالنتائج في استراتيجيات التطوير والإصلاح للممارسات داخل المدرسة.
- تحديد مسار النتائج لتقييم مدى تحقيق الأهداف التعليمية.
- الأخذ بالتقويم الذاتي والتعلم الفردي في العملية التعليمية.

٢- من سيقوم بالمحاسبة؟

ويتعلق بتحديد من المسئول عن إجراء المحاسبية التربوية،ويشكل بدوره الجانب الأول من شعار "المحاسبة للجميع" فالمدرسة حتى تستطيع إنجاز أهدافها ببراعة يجب أن يتوفر لدى أطرافها إحساس بأنهم مسئولون عن تحقيق هذه الأهداف. أي أن مصدر المحاسبية ستعتمد على المشاركة الجماعية من كافة المعنيين، فهم سيراقبون ويقومون فعالية بنية المحاسبة دوريا، وقياس مدى

مناسبة معلومات الأداء في تحسين ورفع جودة تعليم الطلاب بما يؤدي إلى تنمية الشعور بملكية هذه المؤسسة التعليمية كالآتي:

أ- مدير المدرسة:

باعتباره المسئول الأساسي عن مراقبة أداء الطلاب والمعلمين وجميع العاملين لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، واحتياجات الطلاب ومراقبة تنفيذ البرامج والأنشطة المدرسية، ومتابعة نشر بيانات الأداء المدرسي.

ب- المعلم:

يجب ألا يقتصر دورهم في محاسبة أداء الطلاب من خلال الاختبارات فحسب، بل المشاركة في مراقبة تطبيق الإدارة للقوانين والتشريعات واللوائح المدرسية وإبداء الرأي عند الحاجة لتعديلها بما يساعد على تنفيذها عن رضا تام، والمشاركة في صناعة القرارات المدرسية، مع التأكيد على التنمية المهنية الذاتية كما يمكنهم مراقبة أداء زملائه في العمل والعكس.

جـ- الطالب:

فالطلاب لديهم الكثير مما يمكنهم وصفه وتحليله عن مدارسهم وإدارتها ومعلميهم وكفاءتهم ويعلنون بصراحة مدى تقبلهم لمدارسهم وتنظيمها وتحديد قواعد الضبط والأنشطة التي تقدمها لهم، فضلا عن المتابعة الذاتية لأدائهم فالمدارس أنشئت من أجلهم وهم المستفيدون من الخدمات التربوية، لذا من الطبيعي أن يؤخذ رأيهم بعين الاعتبار في محاسبة المدارس وصناعة القرارات التربوية.

د- الآباء وأعضاء المجتمع المحلي:

فالآباء يشكلون شركاء أساسيين في التعليم، ومن الضروري أن يساهموا في مراقبة تنفيذ البرامج والسياسة المدرسية ومراجعة البيانات والمعلومات حول كفاية مدارسهم أو مصداقية نتائجها، والمشاركة في اتخاذ الإجراءات المتعلقة بمصلحة الجماعة المدرسية، ومراقبة مدى كفاية الموارد المالية وضمان استخدامها الفعال، وتحديد أوجه القصور بها والمساهمة في وضع بدائل لها كحل للمشكلات وصولا لتحقيق هدف تحسين المدرسة.

٣- أي نوع من المحاسبة؟!

وكما سبق القول للمحاسبية أنماط متعددة، لكن في ظل مناخ المشاركة الذي تنادي به وزارة التربية والتعليم، وأن التعليم مسئولية الجميع سيكون التركيز على نمط المحاسبية العامة تحقيقا للملكية المشتركة، مما يتطلب تقوية وتحمل نوع من ثقافة المدرسة التعاونية، مع تحفيز العمل من أجل مصلحة الطالب خاصة بين أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي، فالأخذ برغباتهم في تعليم أفضل للأبناء يساعد على تطوير خدماتها التعليمية تلبية لذلك. وبرغم أن المحاسبة العامة غير معروفة بتوسع إلا أنها ضرورية في هذه الآونة لتحسين الأداء المدرسي.

ولما كان مبدأ الالتزام يشكل جانباً مهماً في عملية المحاسبية، من الضروري الاستعانة بالنمط الأوتوقراطي لضمان أداء جميع الأدوار والمسئوليات الملقاة على عاتق أعضاء المدرسة، وضمان جمع البيانات

والمعلومات اللازمة للإصلاح والتحسين، وبجانب هذا النمط يفضل استخدام **النمط المهني** من المحاسبية تحقيقا للتنمية المهنية الذاتية من قبل أعضاء المدرسة، ومن ثم إعادة النظر في نظم الإعداد، مما ينعكس على عملية تجربة التعليم.

وبناء عليه، فإن محاولة الدمج بين الأنماط الثلاث للمحاسبية (عامة – بيروقراطي – مهني) سيضمن للمدرسة تحقيق تعليم عالي الجودة.

٤- ماذا نحاسب؟

وهو يشير إلى مجالات المحاسبة الأساسية داخل المجتمع المدرسي وهي:

أ– فلسفة المدرسة:

وتعبر عن ما يسمى بميثاق المدرسة School charter أي فكر المدرسة وهو بمثابة اتفاق أو عقد بين طرفين هما المدرسة ووزارة التربية والتعليم، يتضمن نوعية التعليم الذي ستقدمه المدرسة وكيفية مراقبته، إضافة إلى ثلاثة عناصر رئيسة وهي:

– **الرؤية:** ويجب أن يكون لكل مدرسة بيانا مكتوبا يعبر عن رؤيتها النابعة من روح العصر ومن كل فروع المجتمع المدرسي، عاكسة رغبتهم في التغيير الشامل والمستمر، لذا يراعى أن تكون مقبولة من قبل الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، وأن تولد هذه الرؤية طاقة وتعاطفاً والتزام وليس قلقاً وارتباكاً، وتراعى الواقعية وقابلية التحقق، حتى تصبح مرشدا لكل نشاط بالمدرسة.

- **الرسالة:** أي توضع الرسالة المدرسية في بيان مكتوب يتناغم مع رؤيتها بحيث تعبر عن قيم ومعتقدات واتجاهات أي ثقافة المدرسة، بحيث تمثل أهداف المدرسة والخدمات والالتزامات التي يمكن تقديمها للطلاب.

ب – الإدارة المدرسية:

وتعني بمحاسبة جميع المسئوليات التي توكل لأعضاء إدارة المدرسة، بغية تحقيق الأهداف المحددة من قبل المدرسة، وتشمل المسئوليات المتعلقة بما يلي:

* **الاستعداد للعام المدرسي:** من حيث حصر إحصاءات القوى البشرية بالمدرسة وأعمال الصيانة للمباني المدرسية والمعامل، والإشراف على التنسيق الوظيفي للمباني، وتجهيز الكتب المدرسية، قبل بدء العام الدراسي.
* **الشئون الإدارية والمالية:** مثل الترويج لوضع رؤية مشتركة للمحافظة على ثقافة المجتمع أو حسن التصرف بشكل أخلاقي، وتشكيل الهيكل التنظيمي للمدرسة، والتخطيط لتوزيع الموارد المالية وفق أولويات المدرسة ومصادر التعلم.
* **بيئة التعلم:** أي مسئولية الإدارة عن إنجاز الطالب داخل الفصول من حيث فعالية إدارة بيئة التعلم ومتابعة نسبة مواظبة الطلاب، والمتابعة المستمرة لأعضاء هيئة التدريس وحثهم على التنمية المهنية، والاطلاع الدائم على نتائج الطلاب وتحديد نقاط الضعف والعمل على معالجتها.

* **التقويم الذاتي للمدرسة،** بمعنى متابعة مدى الإفادة من بيانات التقويم في التغذية الراجعة من أجل التحسن وإصلاح الأداء المدرسي.

* **المجتمع الخارجي:** وتتعلق هذه المسئوليات بمدى تضمين الإدارة لأولياء الأمور وأعضاء المجتمع في مجلس المدرسة والاستفادة المتبادلة بينهم (مثل معاونة الآباء للمدرسة في مجال تحسين مواظبة الطلاب بالمدرسة).

* **توفير بيئة صحية وآمنة:** من خلال توفير المرافق الصحية بالمدرسة، وأن تشمل سياسة المدرسة العناية بالصحة البدنية والعقلية، وتطبيق قواعد الأمن والسلامة بالمباني، ومراعاة الفهم الجيد بأن البيئة النفسية والاجتماعية لا تقل أهمية، وتحتاج إلى رعاية جادة، حتى يتم التخلي عن ممارسة بعض العادات السيئة مثل التفرقة بين الجنسين والإيذاء أو الاعتداء على الغير.

جـ - أداء المعلم:

وينبغي أن يلفت الانتباه بأن محاسبة أداء المعلم ليس بغرض تصيد الأخطاء وبقدر ما هو تحديد للأداء المتميز ويتحقق ذلك من خلال مراقبة ممارساته المختلفة مثل:

- قدرته على المشاركة في التخطيط وتنظيم البرامج المدرسية وتنفيذها وتقويمها.
- النواحي السلوكية الشخصية في التعامل.

- تعاونه مع إدارة المدرسة وزملاؤه في العمل.
- قدرته على تلبية وإدراك احتياجات التلاميذ.
- تمثيله لدور النموذج للمعلمين الآخرين وكقدوة لطلابه.
- الفعالية في الاتصال بالآخرين من هيئة العاملين بالمدرسة وأولياء الأمور والتلاميذ.
- روح المبادرة والابتكار في العمل خاصة في الأنشطة المصممة لتحسين المدرسة وتطويرها .
- المبادرة بتقويم الذات بشكل مستمر وتغيير أدائه وفقا لذلك.
- التنفيذ الموضوعي لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بما يساعد على تنمية مهاراتهم التدريسية.
- أن تتم عملية تقويم أداء المعلم في العملية التعليمية اعتمادا على أكثر من معيار مثل مستوى إنجاز الطلاب، وعلى طريقة التدريس ... الخ.

د - عمليات التعليم والتعلم:

وتتضمن مراقبة ما يلي:

- أن يكون التركيز في يسر على محتوى التعليم فقط، بل على العمليات التي يمكن تحديثها استجابة لسرعة التغيير المناسب، وكيفية تدريب المعلمين على هذا التغير.
- وضع معايير المحتوى الأكاديمي تصف وتحدد ما يجب أن يتعلمه الطالب وقادر على فهمه.

- أن يتواءم المنهج والكتب المدرسية مع تلك المعايير لضمان أن ما يتعلمه الطالب في الفصل سيحقق أهداف التعلم المتضمنة للمعايير.
- مدى مسايرة الكتب الدراسية وغيرها من الوسائل التعليمية للعصر، كي تواصل نشر الأفكار والمعلومات المتميزة.
- الحرص على إتاحة المعلومات الجديدة عن طريق أجهزة الحاسب وإلى توسيع استخدام الإنترنت في المستقبل.
- إبراز العلامات المتميزة في الأداء بما يدفع الطلاب للأفضل دائما.
- الاعتماد على استخدام طرائق التدريس والاستراتيجيات المتمركزة على الطالب مع نقل اتجاهات وخبرات الحياة.
- إجراءات قياس مستوى تحصيل الطلاب من خلال برنامج تقييمي محدد المعايير سواء على مستوى المنطقة أو على مستوى المدرسة.
- دقة ومصداقية ما يوفره تقويم أداء الطلاب من المعلومات سياقية لتفسير نتائج الاختبار وكيفية توظيفها من قبل المدرسة والمعلم.
- إجراء مناظرات بين طلاب المدرسة والمدارس الأخرى في صورة مسابقات ثقافية مما يشيع روح التنافس.

هـ - إنجاز الطالب وأخلاقياته داخل المدرسة:

وهذا المجال يؤكد على المسئولية المشتركة بين الطالب والمربين داخل المدرسة ولوائحها والآباء في تحقيق الاستقرار المدرسي، مما يتطلب متابعة ومراقبة ما يلي:

- وجود أنظمة لتحقيق الانضباط المدرسي متمثلة هياكل تأديبية مثل توقيف من قبل المعلمين والطرد الإلزامي للطلاب، في حال المخالفات البسيطة

نسبيا ... الخ، بحيث يراعى فيها الوضوح، والمرونة في التعديل، والعدالة في التطبيق، والمشاركة في الإعداد (مجلس المدرسة، الطلاب، ممثلي أعضاء المجتمع).

- إعلان قواعد الانضباط ولجان التأديب حتى يكون الطلاب على علم بها.
- إطلاع أولياء الأمور على رؤية الانضباط المدرسي وإشراكهم في تعديلها بما يزيد من ثقتهم في تنفيذه بعقلانية من قبل المدرسة.
- تزويد الطلاب بمبادئ أخلاقية مشتركة تمكنهم من تعلم وممارسة وتطبيق قيم التعاطف الوجداني والأمانة، والاعتزاز والكرامة، وعدم العنف، أو احترام التنوع الاجتماعي حتى يتمكنوا من العيش في سلام مع مراعاة ترجمة هذه القيم إلى ممارسات وسلوك لدى الطلاب.
- التزام الطالب بالسلوك السوي داخل إطار المدرسة.
- تقويم سلوك الطالب أثناء ممارسة الأنشطة والتدخل من قبل المشرف على النشاط لتعديل السلوك.
- تساهم الأنشطة في إكساب الطلاب مهارات الضبط الذاتي والقدرة على الإبداع والابتكار، مع توافر الحجرات المخصصة لممارسة النشاط.

٥ - كيف نحاسب؟

ويتعلق بالأساليب التي يعتمد عليها لإجراء عملية المحاسبية التربوية بنجاح وتتضمن ما يلي:

أ- إنشاء وحدة داخلية للمحاسبة: ويوكل إليها المهام المحاسبية من متابعة ومراقبة وتقويم وتتكون من قادة المدرسة وأعضاء هيئة التدريس وأعضاء من أولياء الأمور والمجتمع المحلي والطلاب.

ينبثق من هذه الوحدة عدة لجان فرعية ثانوية كل لجنة مسئولة عن مراقبة أداء مجال من مجالات المحاسبية السابق الإشارة إليها، ويقترح أن يتكون عدد أفراد اللجان من (٥ – ٧) أفراد في حالة المدارس الصغيرة كمثال مجموعة واحدة من الآباء وواحدة من المعلمين، و(٢ –٣) مجموعة الطلاب من مستويات عمريه مختلفة، أما المدارس الكبيرة مجموعة المعلمين (٥ – ٦) أفراد،و مجموعة الآباء وأعضاء المجتمع (٣ – ٤) أفراد، إضافة إلى وجود منسق يعمل بين المجموعات،**من أهم المهام التي ستوكل إلى وحدة المحاسبية:**

- ربط السلطة والموارد بالمسئولية.
- تعريف وتوضيح الأدوار لكل الأطراف وخطوط المسئولية والالتزام المتبادل وتطوير عمليات التعاون مع المعنيين.
- متابعة وتقويم مقاييس الإنجاز الأكاديمي للطلاب في الصفوف المختلفة.
- إحداث النمو المهني المستمر للمعلمين والمدراء لضمان حداثة المحتوى النظامي ومهارة القيادة، أو المهارة الفنية لكي تلائم مواقعهم.
- استقصاء البيانات وتحليلها بمستويات مختلفة داخل المدرسة كعامل أساسي للعمل على تحسين الأداء المدرسي، سواء أكانت متعلقة بمقاييس التقويم، وبيانات ديموجرافية،و البرامج المقدمة ..الخ، لتمثل صورة عن حياة المدرسة وتكشف عن نقاط القوة والضعف،وتسمح لأعضاء المدرسة المديرين وأولياء الأمور، وأعضاء المجتمع بتوجيه أسئلة ملائمة حول إنجاز الطالب والممارسات التعليمية وثقافة المدرسة. ويتم تجميع هذه البيانات بمعاونة جميع أعضاء اللجان من طرق متعددة مثل:

* الملاحظة ويجريها أعضاء الوحدة لجمع بيانات حول المبنى التعليمي والأصول الدراسية .. الخ.

* المقابلة: قد تكون خارج نطاق المدرسة مع الخريجين القائمين على تدريب المعلمين .. الخ.
* الاستبيان: يمكن توجيه استبيان للطلاب أو أولياء الأمور أو المعلمين لجمع بيانات حول أداء المدرسة والخدمات التي تقدمها للمجتمع الخارجي.
* نتائج الاختبار، حيث تتيح متابعة إنجازات الطلاب.

ب- **رفع تقارير توضيحية** عن كل لجنة بشكل سنوي تجمع في شكل تقرير شامل أو يمكن أن يطلق عليه School Card بطاقة المدرسة تتضمن هذه البطاقة عدة عناصر رئيسية من بينها:

* إنجاز الطالب وتقدمه في المقررات المختلفة.
* عوامل تخفيض معدلات التسرب (إن وجدت) لرفع نسبة المواظبة.
* محاولات تخفيض أحجام الفصل وأعباء التدريس.
* أي تعيين للمعلمين خارج مجال التخصص (المعلم المدرب).
* توافر قواعد السلامة والنظافة داخل المدرسة.
* كفاية وسائل تقويم المعلم وفرص التنمية المهنية.
* الضبط الصفي ومناخ التعلم.
* جودة وتداول الكتب المدرسية والمواد التعليمية الأخرى.

ولا شك أن بطاقة تقرير المحاسبية المدرسية ستساعد الآباء لممارسة حقهم في الإحاطة بشروط وتقدم مدارس أبنائهم وكيف يؤدون بها، كما سيتيح للآباء فرصة طرح تساؤلات في حالة إخفاق المدرسة في عنصر من العناصر الواردة في التقرير على سبيل المثال:

- إذا ما صممت المدرسة وسائل السلامة والأمان ... فما معايير ذلك التصميم؟
- إذا ما كانت سياسات الضبط الصفي مؤشرا على المدرسة ... ماذا تكون السياسة، وكيف تكون ملزمة؟

جـ- **رفع التقرير السنوي** أولا على مجلس إدارة المدرسة ليتم مراجعته في ضوء ميثاق المدرسة والنواتج المحددة، والإدارة هي المسئول الأول عن نشر النتائج المتحققة لوضع المدرسة تحت نظام فعال من المحاسبية، يتيح لها الحق في إعادة صياغة ميثاقها أو الحذف منه أو إضافة بنود، وكذلك ترحيل بعض الأهداف التي لم تتمكن من تحقيقها في العام الحالي إلى القادم، ويتم تقديم التقارير السنوية للمدرسة إلى لجان المتابعة الموضوعة من قبل الوزارة.

مقومات تنفيذ بنية المحاسبية الذاتية للمدرسة:

ويتطلب تنفيذ البنية المقترحة توافر عدة مقومات وهي:

- منح المدرسة نوعاً من الاستقلال الذاتي بالتحول إلى اللامركزية، بما يتيح إحلال الرقابة على النتائج محل الرقابة على ظروف العمل وشروطه، وإكساب المدرسة قدرات وأدوار أوسع في مجالات الإدارة والتمويل الذاتيين، وكذا مجالات التنمية المهنية للعاملين بها وجعل من التخطيط المدرسي عملية مهمة ممتدة أفقيا ورأسيا، بحيث تتجاوز الحدود المحددة سلفا، إضافة إلى منح الآباء والمواطنين الفرصة لتحديد أنشطتها التربوية وفي إدارة المدرسة.

- الالتزام بمبدأ الشفافية في نشر البيانات والمعلومات الدقيقة والتفصيلية عن كل شئون المدرسة وإعلامها لكل العاملين بداخل المدرسة وأعضاء المجتمع المحلي للاطلاع على خطوات السير أولا بأول عند إعادة بنية أو هيكلة المدرسة.
- تحميل المدارس حق المسئولية عن الإنجاز Holding accountability إذا ما فشلت المدرسة، ينبغي الإشارة إلى أسباب الفشل، إذا ما رجع الفشل إلى فقر التدريس، في هذه الحالة يجب استبعاد المعلمين المتسببين في ذلك، أما إذا ما رجع الفشل إلى التقيد بالتشريعات الحكومية، فإنها بحاجة للتعديل.
- نشر ثقافة المحاسبية التربوية بين جميع أطراف المجتمع المدرسي من خلال برامج تدريبية على آليات وإجراءات المحاسبية، باعتبارها أداة إصلاح ودية ومفيدة لمصلحة العامة وليس أداة للقهر والاستبداد والتبعية واعتبارها الخيط الذي يربط بين إدارة المدرسة بالتخطيط ووضع الميزانية واتخاذ القرارات التربوية.
- العمل على بناء مجموعة من المعايير والمؤشرات التعليمية، مع تحديد وحدات قياسها Rubrics، ويمكن الاستناد إليها في تنفيذ النظام المحاسبي، وتقويم يشمل جوانب الأداء المدرسي، بحيث يتوافر بهذه المؤشرات الصدق والثبات وتلبية الاحتياجات التعليمية سواء للمعلمين والطلاب، مع ضرورة تدريب قادة المدارس على كيفية تطبيق المعايير التي بدورها لا تقيس درجات الاختبار، بل التعرف على مدى التقدم في المدرسة.

- أن يتوفر لدى كل مدرسة قاعدة من البيانات والمعلومات الثانوية عن الفحص البيئي للمجتمع المدرسي (من حيث سياسة وثقافة المدرسة) وعن مستويات الإنجاز الخاصة به، على أن يتم إجراء تفسير وتحليل لهذه البيانات من قبل متخصص أو ما يسمى محلل البيانات Data analyst ويكمن دوره في:
  * توجيه المدرسة نحو تركيز الانتباه على المشكلات الدقيقة الخاصة بها.
  * وضع أهداف محلية مناسبة.
  * تحديد برنامج العمل.
  * تقييم التقدم نحو هذه الأهداف.
  * تزويد المعلمين والإدارة بالردود والمساعدة في الوقت المناسب.
- تدريب المديرين والمعلمين على آليات تضمين أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي، ضمن بنية المحاسبية الذاتية، وتبصيرهم بأهمية ودقة دورهم.
- ربط تقويم أداء المعلمين والمديرين على الأقل في الجزء المتعلق بقياس أداء الطالب بنظام المكافآت والجزاءات، بحيث يتم تنفيذه من قبل لجان المتابعة الخارجية مع إعطاء بعض الصلاحيات لوحدة المحاسبة الداخلية بتنفيذه وبموضوعية وليس المدير وحده.
- ضرورة عقد مقارنات بين أداء المدارس على مستوى المنطقة بشكل مستمر، لإبراز علامات التميز حتى يمكن تصميمها، وبما يحقق نوع من التنافسية الشديدة كدافع للإنجاز الأفضل.

- أن تتبنى المدرسة آلية التقـويم الـذاتي لـضمان الجـودة الداخليـة للمدرسـة، وإجراء المراجعة الذاتية للمدرسة، مما يتطلـب تنميـة القـدرة علـى العمـل بروح الفريق لدى المديرين والمعلمين وأعـضاء المجتمـع مـن خـلال ورش عمل لمدة يوم أو يومين للتدريب علـى رفـع معـايير ومؤشـرات المدرسـة الفعالة، وأهم القضايا على مـستوى المدرسـة. ويتبـع ورش العمـل إجـراء استطلاعي لمراقبة الدليل على ممارسة المدرسة لآلية التقويم.
- العمل على إدراج تقـديرات القيمـة المـضافة ضـمن نظـام محاسـبة الأداء بشكل عام سواء في الحكـم علـى أداء المدرسـة والمعلـم وعـدم الاعتمـاد بشكل نهائي على درجات الاختبـار، باعتبارهـا غيـر كـافٍ لرسـم صـورة تامة عن مدى مـساهمة المدرسـة والمعلـم فـي إنجـاز الطالـب باسـتثناء العوامل الخارجية الأخرى، كما تستخدم القيمة المـضافة فـي مراقبـة جـودة الأداء المدرسي، فعلى سبيل المثال يمكن أن تـساعد نتائجهـا علـى تـصنيف المعلمين إلى (متقدم –مهرة – غير مرضـي)، فـي هـذه الحالـة يـتم إتاحـة الفرصة للمعلم – غير المرضي –لتحسين مهاراته وأدائه.
- ضرورة توفير نوع من المراجعـة الخارجيـة للمدرسـة (ESR) External School Review تعمل يداً بيد مع المحاسـبية الذاتيـة للمدرسـة، كمـساعد لإيجاد تفـسيرات لنقـاط الـضعف ومجـالات التحـسين، ومـساعدتها علـى وضع الأولويات المتعلقـة بالمهـام وتـشكيل اسـتراتيجيات التنفيـذ الخاصـة بكل مدرسة والمتعلقة بعمليات الإصلاح وتطوير طرق المحاسبية.

مراجع البحث

أولا: العربية:

إبراهيم عباس الزهيري (٢٠٠٤): المحاسبة في مدارس حق الاختيار، مدخل لدعم مفهوم اللامركزية في إدارة التعليم في مصر، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ع (٥٨)، الجزء الأول، مايو، ص ص (٥ – ١٠٥).

أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠٠): معايير جودة الإدارة التعليمية والمدرسية، **المؤتمر العلمي السابع، جودة التعليم في المدرسة المصرية**، طنطا، كلية التربية، إبريل.

أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠٣): **الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين**، القاهرة، دار الفكر العربي.

أحمد إسماعيل حجي (٢٠٠٥): **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

أحمد بلقيس (١٩٨١): **تقييم التعليم وبناء البنود الاختيارية في ضوء الأهداف التعليمية**، معهد التربية، اريزوا، اليونسكو، بيروت.

أحمد سيد مصطفى (٢٠٠١): **المدير وتحديات العولمة إدارة جديدة .. لعلم جيد**، القاهرة، الأنجلو المصرية.

إسماعيل إبراهيم جمعة (٢٠٠٠): **محاسبة التكاليف – مدخل إداري**، الإسكندرية، الدار الجامعية.

إسماعيل محمد دياب، وعادل السعيد البنا (٢٠٠١): **تقويم جودة الأداء الجامعي**، الإسكندرية، المكتبة المصرية.

الجاندرو نيانا نيرير (١٩٩٨): تقييم النظم التعليمية، **مستقبليات**، مجلد (٢٨)، ع (١)، مارس، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، ص ص (٢٥ – ٣٣).

الجميل محمد عبد السميع (٢٠٠٠): **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية**، اتجاهات وتطلعات، القاهرة، دار الفكر العربي.

الهلالى الشربينى الهلالى(٢٠٠٦):**التخطيط الاستراتيجى وديناميكية التغير فى النظم التعليمية**،المنصورة،المكتبة العصرية .

أميل فهمي شنوده (٢٠٠٥): مقياس وطني لجودة كليات التربية من منظور عصري، **المؤتمر السنوي الثالث عشر الاعتماد وضمان الجودة والمؤسسات التعليمية**، (٢١ – ٢٥) يناير، الجمعية المصرية العربية المقارنة والإدارة التعليمية.

أميل فهمي شنوده (٢٠٠٣):أسلوب القياس المقارن الأفضل لتحقيق الجودة الشاملة في الإدارة العليا للتعليم المصري قبل الجامعي – دراسة عينية – **المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر** ١٢-١٣ مارس، كلية التربية، جامعة حلوان.

باري ماك جاو (١٩٩٨): كيف يستطيع التقييم الإسهام في السياسة التعليمية، **مستقبليات**، مجلد (٢٨)، ع (١)، مارس، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، ص ص (١٢٢ – ١٤٣).

توفيق محمد عبد المحسن (٢٠٠٦):**الجودة الشاملة وستة سيجما**، القاهرة،دار الفكر العربي.

جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٤): تقويم طالب الجامعة والجودة، **المؤتمر القومي السنوي الخامس عشر، التعليم الجامعي العربي: آفاق الإصلاح والتطوير**، ١٨-١٩ ديسمبر، القاهرة، مركز تطوير التعليم الجامعي.

جاري ديسلر (٢٠٠٣): **إدارة الموارد البشرية**، ترجمة محمد سيد أحمد عبد المتعال، الرياض، دار المريخ.

جاك ديلور وآخرون (١٩٩٩): **التعليم ذلك الكنز المكنون**، تقرير قدمته اللجنة الدولية المعينة بالتربية للقرن الحادي والعشرين، القاهرة، مركز معلومات اليونسكو.

جوزيف كيلادا (٢٠٠٤): **تكامل إعادة الهندسة على إدارة الجودة الشاملة**، ترجمة: سرور علي إبراهيم، الرياض، دار المريخ.

جيمس جونسون (١٩٨٧): **مؤشرات النظم التعليمية**، ترجمة: محمد الأحمدي الرشيد، مكتبة التربية العربي لدول الخليج.

حسن شحاته، زينب النجار (٢٠٠٣)، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

خالد قدري (١٩٩٨): الإدارة الذاتية والمحاسبة، مدخل لرفع إنتاجية المدرسة الثانوية، دراسة مستقبلية، **بحوث المركز القومي للبحوث**، القاهرة،المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

سالي توماس (١٩٩٨): قياسات القيمة المضافة لفعالية المدرسة في المملكة المتحدة، **مستقبليات**، مجلد (٢٨)، ع (١)، مارس، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، ص ص(٩٣ – ١١٥).

سعيد محمد المصري (١٩٩٩): **التنظيم والإدارة، مدخل معاصر لعمليات التخطيط والرقابة**، الإسكندرية، الدار الجامعية.

سول موريمبا (٢٠٠٥): تأثير اتحاد جنوب أفريقيا لمراقبة الجودة التعليمية، **مستقبليات**، مجلد (٣٥)، ع (١)، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، مارس، ص ص (١٠٩ – ١٣٠).

سونيا محمد البكري (٢٠٠٢): **إدارة الجودة الكلية**، الإسكندرية، الدار الجامعية.

سيد الهواري: (٢٠٠٢): **الأصول والأسس العلمية للقرن الحادي والعشرين**، القاهرة، مكتبة عين شمس.

صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٣): **التقويم التربوي المؤسسي**، القاهرة، دار الفكر العربي.

ضياء الدين زاهر (١٩٩٥): الوظائف الحديثة للإدارة المدرسية من منظور نظمي، **مجلة مستقبل التربية العربية**، مجلد (١)، ع (٤)، ص ص (٩ – ٤٢).

عبد التفاح دياب حسين (١٩٩٦): **التخطيط والرقابة طريقك إلى الفعالية الإدارية**، ط ٥، القاهرة، سلسلة مطبوعات المجموعة الاستشارية العربية.

عبد الرحمن توفيق (٢٠٠٤): **منهج الإدارة العليا / مبادئ تقييم الأداء**، الجزء الثالث، القاهرة، مركز الخبرات المهنية للإدارة (بمبك).

علي الشخيبي (١٩٨٨): المحاسبة التعليمية وإمكانية تطبيقها في نظام التعليم في مصر، **مجلة دراسات تربوية**، مجلد (٣)، جزء (١١) مارس.

علي الشريف (١٩٩٦): **إدارة المنظمات الحكومية**، الإسكندرية، الدار الجامعية للنشر.

فؤاد أبو حطب (١٩٩٢): **دليل المعلم في تقويم الطالب**، منشورات المركز القومي للامتحانات التقويم التربوي، الاشتراك مع وزارة التربية والتعليم، القاهرة.

فؤاد أحمد حلمي (٢٠٠٣): تحسين أداء المدرسة الثانوية العامة، مجلة التربية، السنة السادسة، يناير، القاهرة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ص ص(٢١٩ – ٢٩٣).

فرانسيس ن. كيمبر (٢٠٠٣): **التخطيط التربوي**، ترجمة محمد أمين وعاطف أبو زينة، القاهرة، مجموعة النيل العربية.

قاسم علي الصراف (٢٠٠٢): **القياس والتقويم في التربية والتعليم**، الكويت، دار الكتاب الحديث.

ليزلي سوندوز (٢٠٠١): استخدام قياسات القيمة المضافة في تقييم المدارس، **مستقبليات**، مجلد (٣١)، ع (٤)، ديسمبر، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، ص ص (٦٠٧ – ٦٥٧).

مجدي صلاح طه المهدي (٢٠٠٤): المساءلة التعليمية في مصر بين إشكاليات التنظير وممارسات التطبيق في ضوء خبرات بعض الدول، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ع (٥٥) جزء (١١)، مايو، ص ص (٥ – ٩٧).

محمد عبد الخالق مد بولي (٢٠٠١): **التخطيط المدرسي الاستراتيجي**، القاهرة، الدار العربية للكتاب.

محمد عبد الغني حسن هلال (١٩٩٩): **مهارات إدارة الأداء، معايير وتطبيقات الجودة في الأداء**، ط ٢، القاهرة، مركز الإدارة والتنمية.

محمد علي الخولي (١٩٨١): **قاموس التربية**، بيروت، دار العلم للملايين.

محمد على محمد(١٩٨٨):**علم الاجتماع والمنهج العلمي**،سلسلة علم الاجتماع المعاصر، الكتاب الثلاثون، ط٣،الإسكندرية،دار المعرفة .

محمد منير مرسي، (١٩٩٩): **الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث**، القاهرة، عالم الكتب.

محمود عباس عابدين (٢٠٠١): **علم اقتصاديات التعليم الحديث**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

محمود عباس عابدين (٢٠٠٣): **قضايا تخطيط التعليم واقتصادياته بين العالمية والمحلية**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

محمود كامل الناقة (٢٠٠٣): التعليم والجودة الشاملة، **المؤتمر العالمي السنوي الحادي عشر، الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي لألفية جديدة**، جامعة حلوان، كلية التربية، (١٢ – ١٣) مارس.

هلموت دانز (١٩٦٤): تعديل نظام التعليم في مصر، **مؤتمر تطوير التعليم الإعدادي**، القاهرة، نوفمبر.

هنداوي محمد (٢٠٠٤): دراسات مقارنة لتغيير المحاسبة ودور مدير المدرسة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا واستراليا وانجلترا وإمكانية الإفادة منها في مصر، **مجلة التربية والتنمية**، س (١٢)، ع (٣١)، القاهرة، ص ص(٢ – ٩٠).

وريا برهان أحمد (١٩٩٩): دراسة تحليلية لمبررات المحاسبية من المسئولية الاجتماعية للوحدات الاقتصادية، **مجلة البحوث الاقتصادية**، مجلد (١)، ع (١، ٢)، ليبيا، ص ص (١٢٢– ١٤٩).

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٠): **مبارك والتعليم، الثقافة النوعية في المشروع القومي للتعليم**، القاهرة، قطاع الكتب.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣): **مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم في مصر**، المجلد الأول، القاهرة.

يحيى محمد أبو طالب (٢٠٠٠): **نظم المعلومات الإدارية، والمحاسبية في مجال التخطيط والرقابة**، القاهرة، دار الأمين.

ثانيا: الأجنبية:

Adams, J. and P. Hill (2002): Market Model of Education Accountability, **paper commissioned by the education commission of the states,** National Forum on Accountability, Washington, December 20.

Addams, J. (1999): New Demands and Concepts for Educational Accountability, in: J. Murphy and Seashore Louis (eds.) Handbook of Research on Educational, San Francisco, Jossey-Bass.

Allen O. and C. Kelly (1997): Paying Teachers for What They Know and Do: New and Smarter Corporation

Strategies to Improve Schools. Thousand Oaks: Careforma, Corwin Press, ED 414312.

Arlington Public Schools, (2005): A Framework for Systematic Accountability and Evaluation. http://www. arligntum-k-12 va.us/ admin serve/plan. eval/acct rep. pdf. 30/7/ 2005.

Beare, H. and Slaughter, R. (1999): Education for the Twenty-first Century, New York, Library of Congress.

Center for Greater Philadelphia (2004): Value-Added Assessment, http://w2w. cgp. upenn. edu/opc-value. html 7/8/2004.

Center for Performance Assessment Comprehensive Accountability: System Design, 2005. http: //www.making standards work com/accountability htm 12/7/2005.

Center for Performance Assessment, Education Accountability, 2005, http://www. making standards work con/accountability 2/7/2005.

David, M. (2000): Recognizing and Encouraging Exemplary Leadership in America Schools: A

proposal to establish a system of advanced certification for administration, National Policy Board for Educational Leadership.

Deming, W.L. (1993): The New Economics for Industry, Government and Education, Cambridge, MA, MT.

Department of Education (1997), Quality Assurance in Victorian Schools, Office of Review, Victoria. http://sofweb.vic.edu.au/standards/pdf/frame.pdf 9/8/2005.

Elmore, R. (2002): Scaling up Education Reform, **Paper Presented at the Distinguished Voices in Education Series of Philadelphia Fund** Philadelphia, PA, November.

Fetler, M. (1994): School Performance, **Education policy Analysis Archives,** Vol. (2), No. (13), October 13.

Fredictionary. Com (2004): "Accountability", http: //www. cirpa-acpi-ca/prev conferences/proceed. 5/8/2005.

Freidman, M. (2002): Language of Accountability, Fiscal Policy Studies Institute Santa Fe, New Mexico, May.

Fuller, F. and Johnson (2001): Can State Accountability Systems Drive Improvements in School Performance for Children Education and Urban Society, Vol. (33), No. (3), May ERIC, Ey 627433, pp 60 – 83.

Gold, E. (2003): Evaluating Education Reform, **the Evaluation Exchange**, Vol. (IX) No. (2), Summer.

Gold, E. et al., (2002): Strong Neighborhoods Strong School Chicago: Cross City campaign for Urban School Reform. http://www. Cross city.org/pdfs/stnbthds.stuschis. Pdf 2002, 2/8/2005.

Goldstein, H. (1997): Methods in School Effectiveness Research, **Schools Effectiveness and school improvement** (lisse, Netherlands) Vol. (8), No. (4), Pp. 369 – 395.

Green D. (1992): Trends and Issues, In: A. Craft (ed.): Quality Assurance in Higher Education, Proceedings of An International Conference, London, Falmer Press.

Hammor, D. and Asher, L. (1991): Accountability Mechanism in Big City School Systems, ERIC Digestes, Ed 334311.

Harvey, L. (2002): Quality Assurance in Higher Education, Some International Trends, **Higher Education Conference**, Oslo, 22-73, January.

Harvey, L. (2004): Analytic Quality Glossary, Quality Research International, http://www.qualityresearch 31/7/2005.

Heim, M. (2000): Accountability in Education: A primer for School Leader, Pacific Resources. http//www. prel.org/products/ Accountability, htm 31/7/2005.

Hertling, E. (1999): Performance Contracts for Administration Clearinghouse on Educational Policy and Management, ERIC Digest 127 June.

Hopkins, D, et al. (1996): Improving the Quality of Education for All, London, D., Futon Publishers.

Horsch, K. (1996): Results – Based Accountability, **The Evaluation Exchange**, Vol. (2), No. (1), Winter.

Izumi, L. (2005): Key Elements in School Accountability, **Paper presented at the quality and management in Education Conference**, California, Jul. 1.

Jeffrey, A. (1997): Benchmarking in Higher Education: Adopting Best Practices to Improve Quality, ERIC. http/ www.ericdigests. org/1997-3/ bench html 12/8/ 2005.

Kevin, B. (1997): Show Us the Money, The **American School Board Journal**, 184, 6 June P. (16 – 21), Ej. (E47260).

King A, (2000): The Changing Face of Accountability Monitoring and Assessing Institutional Performance in Higher Education, **Journal of Higher Education**. Vol. (71), No. (4), Aug. PP. 411 – 431.

Knight W., (1996): Strategic Planning for School Managers, London, Kogan Page

Koretz, D. (1989): A framework for Evaluating and Validating Indications of Mathematics and Science Education, Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Larry L., (2001): The New Standard and Accountability will Rewards and Sanctions Motivate American School to peak performance? Engineer, Oregon:

ERIC Clearing house, On Educational Management, University of Oregon.

Larry, L. (2002): Educational Indications, ERIC, Clearinghouse on Educational Eugene OR, ED, 457236.

Larry, L. (2002): Incentives for Accountability, ERIC, Clearinghouse on Education. Management Eugene OR, ED 457518.

Larson, P. (2005): Symposium on Accountability and Education systems in Complex Organizations, Sutton Palace Hotel, Alberta Canada, February, 24.

Laurence, M. et al., (1994): Self-Study in Higher Education the Path to Excellence, Association for the study of higher education, Washington, DC.

Leon, L. (1971): Accountability for Results : a Basic Challenge for American's Schools " Accountability in Education, Worthington, Ohio: Charles A. Jones.

MacBeath, J. (2000): Quality Assurance Effectiveness, Indicator and Support systems, the Word Bank February, http://www.worldbank. Org 30/6/2005.

McLaughlin, G. (1995): Total Quality in Research and Development, Florida, St. Lucie Press.

Mcpherson, A. (1998): Measuring Value – Added in Schools, In: Alma H. et al., (eds.), Organizational Effectiveness and Improvement in Education, Philadelphia, Open university Press.

Mehndiratta, M., (2004): Dictionary of Education, New Delhi, K.S. Paper backs.

Mitchell, D. and Incarnation, D. (1984): Alternative State Policy Mechanisms for Influencing School Performance, **Educational Researcher**, Vol. (13), No. (5), pp. 9 – 11.

Noonan, B. (2002): Student Assessment, Evaluation and Accountability A Discussion. **Paper presented to the LEAD leadership committee,** Canada, University of Saskatchewan, Jan.

Oakes, J. (1986): Education indicators: A guide for policy makers, now Brunswick: Rutgers University, Center for policy research in Education, ERIE, ED 315920.

Oakes, J. (1989): What Education Indicators? The Case for Assessing the School Context Educational,

Evaluation and policy analysis, Vol. (11), No. (2), Summer, PP. 181 – 198.

Organization for Economic Co-operation and Development (OEDE): Report of high quality education and training for all, Paris.

Ouston, J. (2003): School Effectiveness and School Improvement. In: Margaret, P. et al., (eds.), Strategic leadership and Educational Improvement, London, Paul Champion, Publishing.

Reeves, D. (2000): Clearnswers to Common – Sense Questions about Accountability, **Educational leadership**, Vol. (24): No. (4), March.

Reeves, D. (2003): Holistic Accountability Serving Students Schools, and Community, New York Corwin Press, Inc. http://www. making standards work con/accountability 1/7/2005.

Richard B., (1999): Creating School Accountability Reports, **School Administration**, Vol. (56), No. (10), November, PP. 12 – 14.

Robert L. (2001): Assessments and Accountability, practical assessment, . **Research and Evaluation**, Vol. (7), No. (11).

Sandra, F. (2001); American Indian/ Alaska, National Education and Standards – Based Reform ERIC clearinghouse on rural education and small school. Ed. 459039.

Saunders L. (1997): Value-Added Principles and Ethical Considerations, in: Alma, H. et al., (eds), Organizational Effectiveness and Improvement in Education, Philadelphia, Open University Press.

Scheerens, J. (1992): Effective Schooling: Research Theory and Practice, London, Cassall.

Schmoker, M. and Marazono, R. (1999): Realizing the Promise of Standards- Based Education, **Educational Leadership,** Vol. (55), No. (6), PP. 17 – 21.

Simkins, T. (2003): Reform Accountability and Strategic Choice in Education. In: Margret, P. et al., (eds):

Strategic leadership and Educational Improvement, London, Paul, Champen Publishing.

Stecher, B. and Sheila Nataraj (Eds) 2004), Organizational Improvement and Accountability, RAND, Corporation, Library of Congress Cataloging. http://www. rand. org/pubs/2004/ pdf, 2/8/2005.

Stecher, B. et al., (2005): Introduction to First-year Findings from the Implementing Standards – Based Accountability (ISAB), Montreal, Canada, April.

Taylor, C.L. and C., Becman (1997): Evaluation for Accountability; an Overview, University of Florida, Fax Extension, http: //edis. lfas. ufl. edu/pd 0/8 30/7/2005.

Thomas, S. et al., (1997): Stability and Consistency Schools Effect on Students GCCE Outcomes Over three years. **School Effectiveness and School Improvement**, (Lisse , Nether land) Vol. (8), No. (2), Pp. 47 – 169.

USAID (2003): Performance Management Leaflet, http:// www. dfes. gov. UK/ publications/ guidance on the gaw/ dfeepub /html.2003

Victoria, B. (2000): New Root as Open When One Type of Data Crosses, Another, **Journal of Staff Development**, Vol. (21), No. (1).

Vigil, J. (1998): Systems Reform and Opportunities with the schoolwide vision, **Intercultural Development Research Association**. News Letter, October.

William, H. (2000): Center for the Study of Systemic Reform in Milwaukee public schools, http: //www. wicer. wisc. edu/mps/ Accountability, 8/8/2005.

World Bank Group (2003): Accountability Mechanisms and Processes, http://www. world bank. Org 30/7/2005.



دور قيادات المدرسة الابتدائية فى تنمية الإبداع الجماعى لدى العاملين بها لمواجهة تحديات العولمة

"دراسة ميدانية"

د. جمال أبو الوفا*

أولا: الإطار العام للبحث

١- مقدمة البحث:

يمثل الإبداع أحد الضرورات والعناصر المهمة في إدارة المدرسة العصرية وأحد السمات الأساسية التي ينبغي توفيرها في مدير المدرسة العصري، نتيجة لتزايد الطموحات وتعدد الحاجات وتنوعها، وتشكل ظاهرة العولمة وما تفرضه من تحديات في جميع نواحي ومجالات الحياة نقطة جوهرية في ضرورة الأخذ بالإبداع في إدارة العملية التعليمية وقيادة مدرسة العصر. والتي بلا شك أحوج ما تكون لإدارتها إلى أسلوب يحمل بين طياته الإبداع والتجديد والديناميكية في كل مناحي العمل الإداري.

فالأسلوب الذي يدار به المدارس في السابق قد لا تكون له أهمية اليوم في مقابل هذه التحديات والتطور المتسارع في ميادين المعرفة المختلفة وثورة المعلومات بل لأن الاستمرار بهذا الأسلوب الإداري الروتيني التقليدي يؤدي إلى التوقف وهو بالتالي تراجع عن مسايرة الركب الحضاري المعاصر.

* أستاذ مساعد بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية – كلية التربية – جامعة بنها.

ومدير المدرسة العصري لا ينبغي أن يقف عند حد معين من الكفاءة ولا أن يقنع بما وصل إليه من أدائه لعمله بإخلاص، غير أنه بلا شك لابد وأن يكون لديه الطموح والدافعية القوية لأبعد من ذلك بكثير، بحيث يكون على استعداد تام للتكيف مع متطلبات العصر من خلال تفجيره للطاقات الإبداعية الكامنة في النفوس وحفز القدرات في العاملين معه، بحيث يصبح الإبداع والتجديد والمرونة هي المحك الأساسي الذي يدير به العملية التعليمية بمدرسته وفي تحركاته في المجتمع المدرسي [١].

لذا فإن الإبداع يقود إلى التجديد والتطوير ومدير المدرسة المبدع عامل رئيس لنجاح المدرسة، وهذا من خلاله تستطيع المدرسة أن تواكب ركب الحضارة، وأن يكون لها موقع علي الخريطة التعليمية والتربوية، والأفراد بل والمؤسسات يمكن تصنيفهم إلى صنفين مبدع يتعامل مع الحضارة المعاصرة بكل ثقة وبدون تخوف متجدد في فكره، وآخر مقلد ينتظر من الآخرين أن يمنوا عليه بفكرهم وإبداعاتهم.

وعلى هذا يعتمد النجاح في فريق العمل المدرسي على نوعية الشخصيات المشاركة إضافة إلى نوعية القيادات التربوية في المدرسة، والتي من أهم أدوارها في عملية الإبداع أن توفر المناخ الملائم للإبداع، وذلك بتوفير الاحتياجات الإبداعية للعاملين مع الحفاظ على أهداف المدرسة كمؤسسة تربوية.

وفي الحقيقة فإن دور المدرسة ووظيفتها في التغيير السليم ليس هو في حد ذاته ما يقصد به التغيير الحاصل في المناهج وأساليب التعلم ومؤهلات العاملين والمبني المدرسي الجديد، بقدر ما يكون العمل على إكساب العادات والقيم الفكرية والاجتماعية، ومدى التغيير الذي تنجح في تحقيقه بالنسبة لسلوك الأفراد ومعلوماتهم الثقافية والاجتماعية

والعلمية والأخلاقية، وذلك بما يساعدهم على التكيف الصحيح في المجتمع وتفاعلهم معه، بل ويساعدهم أيضا على التقدم بهذا المجتمع.

٢- مشكلة البحث:

تواجه المؤسسات التربوية – ومنها المدرسة – اليوم تحديات متعددة أفرزتها متغيرات متنوعة في عالم سريع التغير، ولعل ظاهرة العولمة التي اكتسبت أبعاد متشابكة تكاد تشكل صلب التحديات التي تواجه مدير المدرسة ومعاونيه، فهناك متغيرات أفرزتها ثقافة المعلومات في كافة مجالات الحياة تتلاشى فيها الحدود وتحول عمل الأفراد في تلك المؤسسات إلى إبداع وتطوير مستمر سعيا وراء الأخذ بالجديد، كما أن هناك الطفرة المعلوماتية وعصر الإلكترونيات، والاندماج المتسارع للاقتصاد العالمي وما يرافقه من تعاون وتحالف ومعاهدات لها أثرها الكبير على جوانب التربية والتعليم ومخرجاتها لسوق العمل المحلى والعالمي، بالإضافة إلى أننا نسمع ونشهد تغييرات تنظيمية عالمية تتمثل في الأدوار والمسئوليات والعلاقات وأساليب المشاركة وعمليات الاتصال والتواصل على مستوى المؤسسة الواحدة أو بين مستويات عدة من المؤسسات، كما أن هناك تيارات ثقافية ومعلوماتية وعولمة السياسة والفكر والإدارة والإعلام[٢].

وفي خضم التحديات نجد قيادات المدرسة الابتدائية نفسها أمام عقبات كثيرة، ذلك لأنه يفترض ألا تعمل بمعزل عن معترك الحياة المعاصرة حلوها ومرها، سيئها ورديئها، بل تعمل في غمار تلك الأحداث لأن مهمتها أن تنشئ أجيالا تتسلح بالعلم، وتوجد أمما من المفترض أن تتعايش مع الواقع وتساير الركب البشري وإلا ضاعت هويتها وتشوهت أصولها.

وهنا يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي:

- ما دور قيادات المدرسة الابتدائية بمحافظة القليوبية في تنمية الإبداع الجماعي لدى العاملين بها لمواجهة تحديات العولمة؟

ويتفرع عنه التساؤلات الآتية:

أ – ما المقصود بالإبداع الجماعي؟ وما أهم عناصره؟.

ب – ما أهم مقومات الإبداع الجماعي؟ وما أهم أساليبه؟.

ج – ما أهم مراحل الإبداع الجماعي؟ وما أهم معوقاته؟.

د – ما المقصود بالعولمة ؟ وما أهم تحدياتها؟.

هـ – كيف تنعكس تحديات العولمة على إدارة منظمة التعليم في الوقت الحاضر؟.

و – ما دور قيادات المدرسة الابتدائية تجاه هذه التحديات؟.

ز – ما واقع المدرسة الابتدائية كمنظومة متكاملة في مصر في الوقت الحاضر؟.

٣- أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي ما يلي:

أ – التعرف على مفهوم الإبداع الجماعي وأهم عناصره.

ب – الكشف عن أهم مقومات الإبداع الجماعي وأهم أساليبه.

ج – استعراض أهم مراحل الإبداع الجماعي وإزاحة الستار عن أهم المعوقات.

د – التعرف على مفهوم العولمة والتركيز على أهم تحدياتها.

هـ – التعرف على كيفية انعكاس تحديات العولمة على إدارة منظومة التعليم في مصر في الوقت الحاضر.

و – إبراز دور قيادات المدرسة الابتدائية بمحافظة القليوبية في مواجهة هذه التحديات.

ز – التعرف على واقع المدرسة الابتدائية كمنظومة متكاملة في مصر في الوقت الحاضر.

ح – محاولة التوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات والتي يمكن أن تفيد في هذا المجال متى أخذت بعين الاعتبار.

٤- مبررات البحث:

نبعت من الأمور التالية:

أ – لقد أصبح التطور والارتقاء الإنساني اليوم ضرورة تلح على الأنظمة سواء في الأبعاد السياسية أو الاجتماعية أو الإدارية وأصبح المعيار الذي يحكم على بعض المؤسسات بالبقاء والثبات، لذلك بات من المحتم على الجميع الإذعان لهذه الحقيقة ومواكبتها بعقلانية متوازنة لأن الوقوف أمامها أو الاستمرار على التعامل بالأساليب التي كانت متداولة في مرحلة زمنية معينة، يعد حجر عثرة أمام المسيرة الإنسانية، ومن الواضح أن مسيرة الحياة لابد وأن تمشي وأن قطار التقدم متسارع الخطي لذا لم تسنح الفرصة للذين لا يحبون التنمية الإنسانية أو التطور أو يتخوفون منها أن يقفوا متفرجين. ما لم يقوموا هم أيضا بتقديم أساليبهم ومناقشة أفكارهم وخططهم وموازنة الصحيح أو المناسب منها مع غيره للمحافظة على الصحيح، وتبديل غيره إلى الأفضل والأحسن.

ب– مما لاشك فيه أن هناك تحديات كثيرة تواجه قيادات المدرسة الابتدائية فى سعيها نحو تحقيق الأهداف المنشودة، فكيف يستطيع مدير المدرسة مواجهتها دون أن يتسلح بسلاح العلم، والأخذ بالتطوير واتخاذ استراتيجيات علمية وعملية صحيحة

لتطوير فاعلية أداء العمل المدرسي، والبحث والتحليل والاستكشاف والرؤية المستقبلية والإبداع، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال منطق التخطيط الاستراتيجي. فما أحرى بمدير المدرسة الابتدائية أن يقوم بمواجهة تحديات العولمة، وهو يسعى لتعزيز مهاراته عن طريق تزويد نفسه بمنظور استراتيجي يقوم على دعائم الإبداع والتحسين المستمر، على اعتبار أنه السبيل لتحويل تحديات العولمة إلى فرص إيجابية لصالح المدرسة.

ج – من الواضح أن التطور والنمو يتوقف على الإبداع بدرجة كبيرة مسيرة التقدم لا تتحقق بالكلام ولا تنال بالشعارات أو بالخطط المثالية، وإنما تتحقق بالتدبير الخلاق على اعتبار أن معادلة النمو تقوم بكل أطرافها سواء كانت أفكار أو أهداف أو جهود وغيرها.

د– لكي يبقي للتدبير والإدارة الدور الأكثر فعالية بل والأكثر أهمية في إيجاد أو تطوير الأفكار والأهداف معاً لابد من اهتمام كل مؤسسة بتقويم العنصر البشري حيث أن القدرة الحقيقية في الوصول إلى أهدافها المنشودة تكمن في الفكر المتطلع والأساليب المبدعة والإدارة الخلاقة، مع العلم أن الإخلال بأي طرف من الأطراف الثلاثة السابقة يعني أن المؤسسة سوف تفشل في تحقيق إنجازاتها ولن تنجح في أداء أدوارها (٣).

هـ – إذا أرادت المؤسسة – المدرسة الابتدائية – أن تكون في القمة لابد وأن تواكب التطور، ولا نقصد بالتطور حداثة الآليات والتقنيات، كإبدال الأعمال اليدوية بنظام الحواسيب أو تحويل نظام الاتصال من الرسائل إلى الإنترنت والبريد الإلكتروني وهكذا، فإن هذا الأمر يدخل في نظام العمل بشكل طبيعي، بل نقصد به تطور الفكر وانفتاحه وتهذيبه، وتكامل الأساليب وسموها، وأيضا نمو الأهداف

والطموحات، حيث أن التطور الإنساني في العلاقات ونمط التعامل ومنهجية العمل داخل المؤسسة سواء في بعد الإدارة أو بعد العاملين في الداخل أو الخارج كل ذلك ولا شك مرهون بالعقول التي تديره وتدبر شئونه، وهنا تأتي أهمية تدخل القيادات التربوية في وضع اللبنات الحقيقية لهذا النهج حتى تنجح المدرسة في أداء رسالتها (٤).

و- التحديات التي تواجه الإدارة المدرسية في الوقت الحاضر وعلى مختلف مستوياتها تفرض على مدير المدرسة ضرورة تحديد نوعية الأسلوب الذي يتم إتباعه في قيادة المدرسة وتسيير أمورها، والاهتمام بالمستقبل وتحدياته، ودراسة تأثير رسالة المدرسة على حركة تطور المجتمع. لذا فإن مدير المدرسة الابتدائية بوجه خاص وهو يواجه تحديات العولمة عند قيادته لمثل هذه المؤسسة عليه أن يعتمد على التغيير المدروس والمخطط له، حيث أن التغيير الحقيقي في العملية التعليمية يهدف إلى تطوير فاعلية عمل الإدارة المدرسية عن طريق مساعدة قياداتها في طريقة حلها للمشكلات وتجديدها وتغييرها لممارساتها الإدارية.

٥- مصطلحات البحث:

ارتكز البحث الحالي على المصطلحات الآتية:

أ - **الدور Role**: ونعني به مجموعة من الوظائف والمهام والمسئوليات المتوقعة والتي يمكن أن يقوم بها تنظيم أو قطاع مؤسسة لتحقيق أهداف معينة داخل المجتمع.

ب - **القائد التربوي Educational Leader**: ونعني به ذلك الشخص الذي يستطيع عادة إذابة الخلافات وحل التناقضات بين أهداف الأفراد وأهداف المؤسسة، وذلك بما يتمتع به من مهارات وقدرة على التأثير والتوجيه، بالإضافة

إلى أنه المسئول الأول عن جميع جوانب الأعمال الإدارية والفنية في المنظومة التربوية، وفي الواقع العملي يتمثل في مدير المدرسة الابتدائية وناظرها ووكيلها.

ج - **الإبداع الجماعي Innovation group**: ونعني به قدرة الأفراد على تجنب الروتين العادي والطرق التقليدية في التفكير مع إنتاج أفكار جديدة يمكن تنفيذها وتطبيقها.

د - **الإدارة المدرسية School administration**: ونعني بها مجموعة من الجهود المنسقة التي يقوم بها مدير المدرسة مع جميع العاملين من المعلمين والإداريين وغيرهم من أجل تحقيق الأهداف التربوية للمدرسة تحقيقا يتمشي مع ما يهدف إليه المجتمع من تربية صحيحة للأجيال المتعاقبة.

٦- منهجية البحث:

لكي يحقق البحث أهدافه ويجيب عن تساؤلاته استخدم المنهج الوصفي، وتناول من خلاله أطر فلسفة عملية الإبداع من حيث المفهوم والعناصر والمبادئ والمراحل والأساليب والمعوقات، وكذلك الوقوف علي مفهوم العولمة وتحدياتها، وكيفية انعكاسها على إدارة منظومة التعليم المصري فى الوقت الحاضر.

وجاء أسلوب تحليل النظم لنتناول من خلاله المدرسة الابتدائية كمنظومة متكاملة لها مدخلات وعمليات ومخرجات، هذا بالإضافة إلى الأسلوب الإحصائي لمعالجة نتائج الإطار الميداني، هذا بالإضافة إلى أن الباحث استخدم مجموعة من الأدوات تمثلت في:

أ - **الزيارات الميدانية**: وقد تمت إلى بعض مدارس المرحلة الابتدائية بإدارات محافظة القليوبية.

ب- **المقابلات الشخصية:** وقد تمت مع قيادات المدارس الابتدائية سواء بمديرية التربية والتعليم أو بالإدارات التعليمية المختلفة بالمحافظة، وكانت من النوع المفتوح.

ج- **الاستبيان:** وطبق على عينة عمدية مقصودة من قيادات المدارس الابتدائية بالإدارات التعليمية المختلفة بالمحافظة، وذلك ما سوف يتضح من الدراسة الميدانية فيما بعد.

٧- حدود البحث:

تمثلت الحدود في:

أ - **الحد البشرى:** وشمل قيادات المدارس الابتدائية ممثلة في: مدير - ناظر - وكيل.

ب- **الحد الجغرافي:** وتمثل في محافظة القليوبية على اعتبار أنها موطن الباحث.

ج- **الحد الزمني:** وتمثل في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م.

٨- خطوات البحث:

جاء البحث في جزأين هما:

الجزء الأول: تضمن تأصيلاً نظريا غطى فيه الباحث مفهوم الإبداع ومبادئه ومراحله ومعوقاته، وكذا مفهوم العولمة وانعكاس تحدياتها على منظومة التعليم، ودور قيادات التعليم الابتدائي في مواجهة تلك التحديات.

الجزء الثاني: وهو عبارة عن دراسة ميدانية تم تطبيقها على ١١٦ مدير وناظر مدرسة ابتدائية بهدف التعرف على واقع الإبداع الجماعي في المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية، ودور قياداتها تجاهه، وكذا التعرف على اتجاهات هذه القيادات نحو الإبداع الجماعي كمفهوم وممارسة.

٩- الدراسات السابقة:

من خلال الإطلاع على أدبيات الفكر التربوي والإداري وجدت مجموعة من الدراسات السابقة والتي يمكن أن تفيد هذا البحث من قريب أو بعيد، لذا رأينا عرضها على النحو التالي:

(أ) دراسة دودل (١٩٨١):

Joan G. Ates Dowdle: " The knowledge and skills required for effective school administration as perceived by Elementary school principals within the strata of A Alabama" , Dissertation Abstracts International, Vol: 41, No: 8, 1981, PP: 3343 – 3344.

واستهدفت هذه الدراسة التعرف على أراء مديري المدارس الابتدائية في ولاية ألباما وخاصة فيما يتعلق بأهمية اختيار المهام الإدارية التي يقوم بها هؤلاء المديرين، وكذلك التعرف على المعلومات والمهارات التي يجب أن تتوافر لديهم، وقد استعان الباحث باستبيان تم توزيعه على عينة عشوائية من مديري المدارس الابتدائية بولاية ألباما.

وتوصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن مديري المدارس الابتدائية بالولاية المذكورة في حاجة ماسة إلى معلومات إضافية تمكنهم من تطوير علاقاتهم بالمعلمين والتلاميذ وكذلك أولياء الأمور، ثم وجهت في ضوء هذه النتائج مجموعة من التوصيات يمكن أن تخدم ا لميدان متى تم أخذها بعين الاعتبار.

(ب) دراسة نجاة النابه: "المسئولية الإدارية والفنية لمدير المدرسة في دولة الإمارات العربية المتحدة – دراسة ميدانية"، مجلة دراسات تربوية، ع ٣٨، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩١، ص ص ١٧٥ – ٢٠٠.

وتناولت هذه الدراسة المسئوليات الإدارية والفنية لمديري المدارس بدولة الإمارات العربية المتحدة، والتعرف على نوعية الأسلوب الإداري السائد في هذه المدارس، ومركزية الإدارة في اتخاذ القرارات، والصلاحيات الممنوحة للمديرين في تنفيذ هذه القرارات، وإبراز المشكلات التي تعوق حركة الإدارة المدرسية والأساليب التي تتبع في مواجهتها.

ونزلت هذه الدراسة إلى الميدان للتعرف على الحقائق ومقابلة المديرين ومساعديهم في عدة مدارس مختلفة (ابتدائية، إعدادية، ثانوية) بدولة الإمارات العربية المتحدة، وكان من أبرز نتائجها أن ٧٨% من أفراد عينة الدراسة أبدوا رغبتهم في الاستزادة من الجديد في مجال الإدارة المدرسية من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة، وفي النهاية أوصت الدراسة بعدة توصيات يمكن أن تسهم في الارتقاء بمستوي أداء المديرين ومساعديهم ورفع كفاءتهم في العمل الإداري أو الإشرافي.

(ج) دراسة جربر (١٩٩١):

Darrel H. Garber: "Networking among principals: A study of established practices and relationships", Paper presented at the Annual Meeting of the National conference of professors of Education Administration. (45^{th}, Fargo, ND, U.S Louisiana) **ERIC, ED337915, EA023450,** 11-16August, 1991.

حاولت هذه الدراسة التعرف على كيفية تعامل مديري المدارس الثانوية بأمريكا مع العاملين حول الموضوعات التي تهم المدرسة، والكشف عن أهم الأساليب التي تستخدم في الحوار والنقاش، وكذلك إبراز أهم المهارات التي يستخدمها هؤلاء المديرين في تيسير أعمال المدرسة وأمورها العلمية والتربوية والإدارية، ولجأت الدراسة إلى استخدام الاستبيان الذي طبق على عينة بلغت ٢٨٢ فردا، منها ١٥١ مديرا من ذوى الخبرة القصيرة في العمل الإداري، و١٣١ مديرا من ذوى الخبرة الطويلة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين الجدد والقدامى تعزى إلى الموقع الجغرافي والمستوي الوظيفي أو الخبرة العملية، وعللت الدراسة وجود مثل هذه الفروق إلى طبيعة العمليات اليومية التي توجد في المدارس الثانوية المختلفة، ثم وجهت مجموعة من التوصيات يمكن أن تفيد هذا المجال إذا أخذت بعين الاعتبار.

(د) دراسة ليستر (١٩٩٣):

Burial E. Lester: "Preparing administrators for the Twenty – First Century, paper presented at the Annual Meeting of the New England educational Organization, Portsmouth", **ERIC, ED364945,** 26-30April, 1993.

واهتمت هذه الدراسة بتحديد المهارات اللازمة لرجل الإدارة المدرسية الذي يشغل وظيفة قيادية بالمدرسة (مدير مدرسة – نائب مدير) وذلك لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، وطبقت الاستبيان كأداة لجمع البيانات من الميدان على عينة بلغت ٢٨٠ فرداً شملت جميع المراحل التعليمية المختلفة (ابتدائي – ثانوي أدنى – ثانوي أعلى).

وتوصلت إلى عدة نتائج كان من أبرزها: إقرار أفراد العينة بأهمية مهارات الاتصال بالمجتمع المحلي وكذلك مهارات العلاقات الإنسانية، وفي النهاية حددت الدراسة احتياجات أفراد العينة من الموضوعات العلمية التي يحتاجونها، ثم أوصت بعمل برامج تغطي هذه الموضوعات وتسهم في رفع كفاءة المديرين مستقبلا مع التركيز على موضوعات القيادة، اتخاذ القرار، مهارات الاتصال بالمجتمع المحلي، تطبيقات الحاسوب في الإدارة المدرسية، مهارات العلاقات الإنسانية.

(هـ) دراسة فونتس وآخرون (١٩٩٦):

Nancy Fuentes and Others: Improvement strategies at six culturally different schools, Office of educational research and Improvement (ED), Washington, DC., 1996.

وركزت هذه الدراسة على القيادة الإدارية من أجل التغيير من خلال برنامج خاص طبق على عدد من المدارس الأمريكية بولايات أركنساس، تكساس، لويزيانا، نيومكسيكو، أوكلاهوما، وجمعت بياناتها من خلال المقابلات والاستبيانات والملاحظات وتكاملت هذه الأدوات مع بعضها البعض من أجل وضع تصور علمي يهدف إلى تحسين الأداء لدى قيادات هذه المدارس، وما تشمله من مديرين تربويين ومساعدين، ووضعت هذه الدراسة مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تفيد هذا المجال متى عمل بها.

(و) دراسة أحمد إبراهيم أحمد: "السلوك القيادي لناظر – مدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين – دراسة ميدانية"، الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٨، ص ص ١٠٩ – ١٦٤.

استهدفت هذه الدراسة التعرف على مدى ممارسة ناظر / مدير المدرسة للسلوك القيادي السائد لبعدي المبادأة والاعتبارية من وجهة نظر المعلمين في محافظتي القليوبية والإسكندرية، وتحديد الاتفاق والاختلاف بينهم، وركزت أيضا على الفروق بين تصورات المعلمين تجاه السلوك القيادي لنظار / مديري المدارس في كل من المحافظتين، وتوصلت الدراسة في النهاية إلى مجموعة من التوصيات والتي يمكن أن تساعد في تنمية القيادات التعليمية وتغيير النمط القيادي لهم لمواجهة احتياجات المعلمين في الوقت الحاضر.

(ز) **دراسة سيف سعيد المعمري:** المشكلات التي يواجهها مديري المدارس الثانوية ومساعدوهم في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، ١٩٩٨.

واستهدفت هذه الدراسة التعرف على المشكلات التي يواجهها مديري المدارس الثانوية ومساعدوهم في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات، واختلاف المشكلات باختلاف خبرة مدير المدرسة وجنسيته، وجنس المدرسة وحجمها، والمنطقة التعليمية التابع لها المدرسة، وطبقت الدراسة الاستبيان على عينة مكونة من ٩٥ مديراً ومديرة مدرسة، و٣٦ مساعدا ومساعدة، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وجاءت أبرز نتائج هذه الدراسة ممثلة في أن أكثر المشكلات التي يواجهها المديرين هي تلك المتعلقة بالعلاقة بين المدرسة ومديرية التربية والتعليم، مثل ضعف التعاون بين إدارة المدرسة والمستويات الإدارية العليا، قلة الصلاحيات الممنوحة لمدير المدرسة مقابل المسئوليات الملقاة على عاتقه، مع غلبة الطابع الروتيني عند إنجاز المعاملات الإدارية.

وأوصت الدراسة بإعطاء المدير أو المديرة مزيدا من الصلاحيات حتى يستطيع / تستطيع إنجاز أعماله / أعمالها، ويهتم / وتهتم بحل مشكلات مدرسته / مدرستها.

(هـ) دراسة نومان (١٩٩٩):

Jean Marie Neumann: Preparation of the Urban Principals, (Urban Education, Persevere), University of Minnesota, UMI parquets dissertation, preview, MB Image, Only PDF, 1999.

واستهدفت هذه الدراسة التعرف على الممارسات الحالية في إعداد مديري المدارس قبل الالتحاق بالعمل، وركزت على محورين هما: الأول يتمثل في التأكد من أن العناصر البشرية التي تم اختيارها للقيام بدور المدير التربوي قد تم إعدادها إعدادا جيدا لممارسة أدوارهم وأداء وظائفهم بكفاءة.

وركز الثاني على احتياجات العناصر البشرية من التعليم والتدريب حتى يصيروا مدراء ناجحين في عملهم، واتجهت الدراسة إلى الميدان لجمع المعلومات والبيانات من الخبراء فى جامعة مينسوتا بأمريكا، وتوصلت إلى أن أفضل طريقة إعداد المديرين للمدارس الابتدائية والثانوية ومساعديهم تتطلب ثلاث سنوات خبرة تدريسية مع الاهتمام بنظام الإعداد من حيث تنوع برامجه وجودة محتواها مع التركيز على الدور القيادي لمديري المدارس.

أهمية الدراسات السابقة للدراسة الحالية تتمثل في:

- أوضحت الدراسة السابقة أن للقيادة بعدين يظهران في المؤسسات التعليمية ويؤثران على تصرفات القائد وأداء المجموعة وهما الاهتمام بالعمل، والبعد الثاني الاهتمام بالعاملين.

- أكدت الدراسات السابقة على أهمية مشاركة المعلمين فى تقييم قدرة المدير القيادية لحصول على صورة أوضح للحكم على سلوكه القيادي.
- أظهرت الدراسات السابقة أنه يمكن أن يتولد عن بعد القيادة أربعة أنماط قيادية هي:
  - النمط الأول: وفيه يولي القائد اهتماما عاليا بالمهام والمشاعر.
  - النمط الثاني: وفيه يولي القائد اهتماما عاليا بالمهام واهتماما منخفضا بالمشاعر.
  - النمط الثالث: وفيه يولي القائد اهتماما منخفضا بالمهام واهتمام عالي بالمشاعر.
  - النمط الرابع: وفيه يولي القائد اهتماما منخفضا بالمهام والمشاعر.

مع العلم بأن القائد الفعال هو الذي يعطى أهمية متساوية وعالية بالنسبة للبعدين معاً.

هذا بالإضافة على أن الدراسات السابقة ساهمت فى تكوين تصور شامل لموضوع الدراسة الحالية وذلك بالوقوف على الإطار النظري الذي تناولته تلك الدراسات من طرق ومناهج ومجالات، وما أسفرت عنه من نتائج وما توصلت إليه من توصيات.

ويمكن أن يستفيد من هذا البحث القيادات التربوية المسئولة عن أمور المدارس الابتدائية، وكذلك كل من يهمه أمر العملية الإدارية أو صناع القرار بمنظومة التعليم، ومنهم على سبيل المثال: وكلاء الوزارة – المديرين العموم – مديري المراحل التعليمية – مديري الإدارات التعليمية – مديري المدارس، بالإضافة إلى طلاب الدراسات العليا حيث الانشغال بالبحث العلمي.

ثانياً: مفهوم الإبداع الجماعي وعناصره:

لقد جاء الإبداع في اللغة العربية بعدة مشتقات منها: بدع – بدعاً – بديع – بداعة – أبدع – ابتداع وحملت هذه المشتقات جملة من المعاني من أهمها:

- بدعة بدعاً فهو بديع أي أنشأة على غير سابق.
- بدع بداعة فهو بديع أي صار غاية في صفته.
- إبداع أي أتي بالبديع، وأبدع الشيء أي أنشأة على غير سابق.
- البدع بكسر الباء وتسكين الدال – أي الأمر الذي يفعل أولا(٦) وجاء الإبداع في لغة الأدب بمعني الخروج عن أساليب القدماء باستحداث أساليب جديدة (٧).

أما عن الابتكار فقد جاء في اللغة العربية بعدة مشتقات أهمها:

- ابتكر الشيء أي ابتدعه غير مسبوق إليه، أو هو أمر محدث(٨).
- ابتكر الفاكهة أي أخذ باكورتها.
- بكر بكورا أي خرج أول النهار قبل طلوع الشمس.
- بكر أي أسرع، وبكر بكرا أي عجل.
- باكرة أي سابقة في التفكير.
- باكره أي بادر إليه(٩).

وهنا يرى البعض أنه توجد ثمة فرق بين الإبداع والابتكار وعلى اعتبار أن الإبداع يتناول الجانب النظري، بينما الابتكار الجانب التطبيقي بمعنى أن أيه فكرة أصيلة تتحول إلى ابتكار، ويري البحث أن الإبداع والابتكار هما وجهان لعملة واحدة، فالمعنى اللغوي

لهما واحد بمعنى الإنشاء على غير مثال سابق أو الاستحداث، هذا بالإضافة إلى أن المصطلح الإنجليزي للإبداع هو نفس المصطلح الإنجليزي للابتكار وهو Creativity.

ولقد اختلفت المدارس العلمية فيما بينها في تحديد مفهوم الإبداع، وربما يرجع ذلك إلى أن أنصار كل مدرسة تناولوا المفهوم من زاوية تخصصهم أو من خلفيتهم العلمية أو اهتماماتهم الشخصية، وسوف نوجز تلك الرؤى على النحو التالي:

١- **رؤية المدرسة الاجتماعية:** يرى أنصار هذه المدرسة – وهم يمثلون نظرة علماء علم الاجتماع – أن الإبداع هو عملية ينتج عنها عمل جديد يرضي جماعة أو تقبله على أنه مفيد [١٠].

٢- **رؤية المدرسة الطبيعية – الفيزيائية:** يرى أنصارها أن الإبداع هو: النظر إلى كل ما هو مألوف بطريقة غير مألوفة، وهذا يفرض علينا أن نفكر بطريقة مرنة وجديدة غير مألوفة إذا أردنا أن نبدع [١١].

٣- **رؤية المدرسة النفسية:** يرى أنصار هذه المدرسة أن الإبداع هو: اكتشاف علاقات ووظائف جديدة، ووضع هذه العلاقات وتلك الوظائف في صورة إبداعية جديدة[١٢]. معني ذلك أن الإبداع ليس مجرد محاكاة لشيء موجود، بل هو مبادرة يبديها الفرد بقدرته على ذلك الإبداع من التسلسل العادي في التفكير إلى تفكير مخالف كليه.

٤- **رؤية المدرسة الإدارية:** يرى رجال الإدارة أن الإبداع يعني: الاستفادة من الروتين أو النمطية وتطويعه وربما تطويره لعمل شيء جديد غير مألوف[١٣] معنى ذلك أن الإبداع لا يعنى محاربة الروتين أو القضاء عليه بل يعنى عدم الالتصاق به، فإذا كان الروتين نافعا ومفيدا فليس هناك معنى لمحاربته، ولكنه إذا كان معيقا للعمل، معطلا

للإنتاج، مضيعا للوقت والجهد فعلينا أن نعمل عقولنا ونفكر بطريقة جديدة غير مألوفة وهنا يكون الإبداع.

٥- **رؤية المدرسة التربوية:** ينظر رجال التربية إلى الإبداع على أنه: يعنى قدرة الفرد على الإنتاج إنتاجاً يتميز بأكبر قدر ممكن من الطلاقة والمرونة والآصالة والتداعيات البعيدة وذلك كاستجابات لمشكلة أو موقف مثير(١٤).

٦- **رؤية المدرسة البيولوجية:** وينظر أصحاب هذه المدرسة للعملية الإبداعية على أنها عملية وراثية ومكتسبة، بمعنى أن الوراثة لها أثر ايجابي أو سلبي على مقدرة الإنسان الإبداعية، كما أن الإبداع يكتسب بالعلم والمعرفة والتدريب والاجتهاد، وليس بالضرورة أن يورث الإنسان الإبداع لأبنائه والعكس صحيح، حيث أن هناك مبدعين ولدوا لآباء ليسوا كذلك، كما أن هناك مبدعين لهم أبناء ليسوا كذلك(١٥). وعلى هذا فإن الجانب المكتسب هو الجانب الأهم فى العملية الإبداعية.

٧- **رؤية المدرسة الفلسفية:** يرى الفلاسفة أن الإبداع هو إيجاد الشيء من عدم، ولا شك أن الذي يستطيع ذلك هو الله عز وجل(١٦).

٨- **رؤية المدرسة العصرية:** ويرى أنصارها أن الإبداع يعنى: تطوير النظر إلى المألوف حتى يتحول إلى فكرة ثم يتحول إلى تصميم ثم يتحول إلى إبداع قابل للتطبيق والاستعمال (١٧).

٩- **رؤية المدرسة الإسلامية:** ويرى أصحاب هذه المدرسة أن الإبداع ورد فى القرآن الكريم فى أربعة مواضع هي:

- **الأول:** يقول الله تعالى (وقالوا اتخذ الله ولدا سبحانه بل له ما في السماوات والأرض كل له قانتون، بديع السماوات والأرض وإذا قضى أمرا فإنما يقول له كن فيكون) سورة البقرة، الآية ١١٦-١١٧.
- **الثاني:** يقول الله تعالى: (وجعلوا لله شركاء الجن وخلقهم وخرقوا له بنين وبنات بغير علم سبحانه وتعالى عما يصفون، بديع السماوات والأرض أني يكون له ولد ولم تكن له صاحبة وخلق كل شيء وهو بكل شيء عليم، ذلكم الله ربكم لا اله إلا هو خالق كل شيء فاعبدوه وهو على كل شيء وكيل) سورة الأنعام، الآية ١٠٠- ١٠٢.
- **الثالث:** يقول الله تعالى: (قل ما كنت بدعا من الرسل وما أدرى ما يفعل بى ولا بكم إن أتبع إلا ما يوحى إلى وما أنا إلا نذير مبين) سورة الأحقاف، الآية ٩.
- **الرابع:** يقول الله تعالى: (ولقد أرسلنا نوحا وإبراهيم وجعلنا في ذريتهما النبوة والكتاب فمنهم مهتد ومنهم فاسقون ثم قفينا على آثارهم برسلنا وقفينا بعيسى أبن مريم وآتيناه الإنجيل وجعلنا في قلوب الذين اتبعوه رأفة ورحمه ورهبانية ابتدعوها ما كتبناها عليهم إلا ابتغاء رضوان الله فما رعوها حق رعايتها فآتينا الذين آمنوا أجرهم وكثير منهم فاسقون) سورة الحديد، الآية ٢٦-٢٧.

ومعنى قوله تعالى: بديع السموات والأرض: أي مبدعها ومخترعها وموجدها على غير مثال سابق، وأما قوله تعالى: ما كنت بدعا من الرسل: أي ما كنت رسولا على غير سنن من تقدمني من الرسل أو ما كنت مبتدعاً من تلقاء نفسي ما أدعو إليه، إن اتبع إلا ما يوحى إليّ. وأما معنى قوله تعالى: رهبانية ابتدعوها: أي أحدثوها والزموا أنفسهم بها(١٨). وفي ضوء المعاني السابقة يرى أصحاب هذه المدرسة أن الإسلام لم يحرم إلا الابتداع في الدين أي الابتداع فى العقائد والعبادات، أما الإبداع في باقي العلوم والفنون فقد حث

الإسلام على إطلاق العقل والفكر ودعا إلى مزيد من الإبداع والخيال، وإلى التأمل والنظر في ملكوت السماوات والأرض من أجل تنمية العقل والذي هو محل الإبداع.

وفي ضوء الرؤى العلمية السابقة نصل إلى أن الإبداع هو: التفكير العلمي المرن الذي يرفض القائم المألوف ويدعم القادم المتميز الذي يجمع بين الخيال وبين التحليل العلمي المنهجي.

ويعتبر تطبيق مفهوم الإبداع الجماعي بالنسبة للجان العمل أو المؤسسات الإدارية والحكومية على اختلاف أنواعها وتحت أي إطار كانت، وفي أي بلد من البلدان، لابد وأن يترافق هذا مع عمليات التنمية والإصلاح الإداري بهدف إحداث تغيير نوعي وجذري في الوسائل والأساليب الإدارية بحيث نتجاوز العادات أو التقاليد التي تعرقل التنمية الإيجابية ومن أولى هذه العادات: الفردية، ووضع جميع السلطات في أيدي أفراد الإدارة العليا، والتي تهمل فرص المشاركة، وتقلل الإحساس بالانتماء الروحي للمؤسسات وجماعات العمل، وتكبت الأصوات الحرة والقدرات الإبداعية.

لذا فإن الاتجاه الصحيح للمؤسسات الرائدة ينطق من أساس منهجي وعلمي يتخذ من العلوم الجديدة وتكنولوجيا المعلومات، ومن اختمار التجارب وتوسع الأفكار وارتقاء الأهداف والطموحات والاستمرار، **وهذا يتطلب دائما توفير عناصر الإبداع الجماعي والتي تتمثل في:**

أ- التخطيط الاستراتيجي:

هو العملية التي يتم بواسطتها تصور مستقبل المؤسسة، وعملية تطوير الوسائل والعمليات الضرورية لتحقيق هذا المستقبل[١٩]، ولكي ينجح التخطيط الاستراتيجي يجب أن يركز على: خطوط الحركة، أهم محاور المسيرة، النقطة المراد الوصول إليها،

الوسائل التي تستخدم من أجل تحقيق الأهداف. مع العلم أن أي تقصير في هذه المعطيات تفقده قدرة الوصول إلى الهدف وتجعله بعيدا عن المستقبل الصادق.

ب- التفكير الاستراتيجي:

لا شك أن عملية الإبداع تستدعى أن تنظر الإدارة العليا للمؤسسات إلى المستقبل البعيد، وأن تضع له الخطط الكافية المبينة على التفكير المنطقي السليم، ولا ينبغي أن تعد النظرة البعيدة أو التخطيط الطويل الأجل مضيعة للوقت كما يحسبه بعض الأفراد الذين يميلون إلى الجوانب العلمية أكثر فيلحون على المدراء بالأدوار اليومية أكثر من النظرة المستقبلية لأن الوقت الذي يستغرقه الإدارة في التفكير هو الآخر نوع من العطاء والاستثمار، فقد يكون ذلك على مستوى أرقى وأكثر ربحاً إذ ستنشأ عنه خطوات أساسية في المستقبل تؤمن العمل وتحفظ الأدوار وترقي بالجميع إلى المستوى الأفضل، وعلى اعتبار أنه تكثيف مدروس ومنتج. ووفقا لهذا فإن المنطق السليم يتطلب أن نجعل التفكير والوقت معا في خدمة الإستراتيجية الإبداعية مع مراعاة الأتي:

١- إذا استثمرت الإدارة وقتا كافيا في التفكير الطويل وفي التخطيط لكيفية تهيئة الوسائل والآليات لتحقيق الأهداف الإستراتيجية سواء في الأفراد أو تكاملية المؤسسات أو إيجاد البرامج الجديدة ونحو ذلك.

٢- إذا آمنت الإدارة بأن التفكير السليم هو أهم خطوة في اتجاه تحقيق الأهداف لأنه ستنشأ عنه خطوات أساسية تساهم وبقوة فى تفعيل الإبداع وفي تحسين مستوى الأداء.

٣- إذا التزم الأفراد – مدراء وعاملون – بشروط الوقت المطلوب في جميع الوظائف والأدوار وبشكل متكامل ومنسجم.

٤- إذا كانت الإدارة تنظر إلى الأفراد المؤسسة – على اختلاف مستوياتهم – على أنهم يمثلون جزء من الإستراتيجية وعنصراً هاما في إنجاح الأعمال والتحسينات في أساليب المؤسسة وإنجازاتها[٢٠].

وبعكس ذلك إذا كانت آفاق التفكير القصيرة والأفراد العاملون لا ينظرون إلى المستقبل إلا من زوايا محدودة، وأن الإدارة تخصص القليل من الوقت للتفكير وربما لا تخصص أي وقت له تنشغل بمعالجة المشاكل الصغيرة المحدودة والتي لا تنتهي في يوم من الأيام دون أن تكلف نفسها مواجهة عناء المشاكل المعقدة والكبيرة التي تتطلب التفكير الخلاق والإبداع في الحلول، أو تدفع أفرادها لأداء أدوارهم اليومية دون أن توسع في افاقهم المستقبلية، فحينئذ يمكن أن نحكم على هذه المؤسسة بأنها عديمة الفكر الاستراتيجي، وبالتالي فهي مؤهلة للقيام بالأدوار التي يمكن من خلالها تحقيق الأهداف الحقيقية.

ج- بناء ثقافة الأفراد والمؤسسة:

تتلخص الثقافة الإنسانية في المؤسسة في التركيز على دمج الأدوار بالمشاعر بحيث يشعر الفرد العامل داخل الجماعة بأنه جزء لا يتجزأ من الكل وأن الجزء لا يتجزأ منه، ومن الواضح أن إيجاد هذا النوع من التثقيف في غاية الصعوبة لكنه في غاية الأهمية، لأنه يقوم على النظرة الإنسانية إلى الأفراد لا الآلية أو الوظيفية، لذلك فإن المنهج الأساسي لهذه النظرة يقوم على التركيز على احتياجات العاملين والنظر إليهم على أنهم أعضاء أسرة واحدة يجب الاهتمام بهم وتدريبهم والعمل على ترسيخ المبادئ في نفوسهم وضمان أداء متميز لأعمالهم وأدوارهم وتوفير أكبر قدر ممكن من الاحترام للعاملين وإتاحة الفرص الكافية لهم فى القرار والعمل.

ومن هذا المنطلق يقع على المؤسسة تحديد طرق ثقافة الارتقاء البشري فيها لأن الثقافة ليست مسألة تكنوقراطية كما يقولون، ومهما بلغت التطورات التكنوقراطية أو الآلية فأنها تبقى أعضاء وآليات في الكيان الإداري، وتبقى الثقافة بمنزلة الرأس والقلب اللذين يحركان كل شيء في الجسد ويبعثان فيه الحيوية والنشاط والفاعلية، والصفات الأساسية للثقافة الحية تتمثل في كونها:

- مفتوحة لا مغلقة وضمن إطار الأهداف الإستراتيجية للمؤسسة لا خارجة منها ولا قاصرة عليها.
- أن تؤمن بالإنسان وبقدراته العالية على التطور والتحسين المستمرين، وتؤمن بأن التطور والنمو يبدأ أولا من الأفراد لا من الآلة أو الصناعة.
- شاملة من أعلى مستويات المؤسسة إلى أصغرها، وتفسح المجال للجميع في أن يبدوا ما يريدون ويعملوا ما يعتقدون ما دام فى إطار النظام والحدود المعقولة.
- عائلية أي ينظر من خلالها إلى المؤسسة على أنها كعائلة واحدة مترابطة ومتعاونة يجمعها رأس واحد وهم مشترك[٢١].

ثالثا: مبادئ الإبداع الجماعي:

يُعد الإبداع منظومة واسعة، تتحدد من خلال خبرات الفرد وقيمه وأسلوب حياته، بما يسمح له بتكوين نظرة متفردة للعالم من حوله وبلورة موقف متميز من الحياة، ومتى نجح الفرد في تكوين هذه الرؤية الخاصة، يجيء دور توظيف القدرات العقلية.

والخصال الشخصية للتعبير عن هذه الرؤية من خلال مجموعة من المبادىء أهمها:

١- تنمية القوي والموارد البشرية ورعايتها: إذ أن الأفراد هم مصدر قوة المدرسة والاعتناء بتنميتهم ورعايتهم يجعلها هي الأكبر والأفضل والأكثر إبداعاً.

٢- احترام الأفراد (معلمين – طلاب – مستخدمين – أولياء أمور....) وتشجيعهم وتنميتهم: ويتم ذلك عن طريق إتاحة الفرص لهم للمشاركة في القرار وتحقيق الأهداف المدرسية المنشودة، على اعتبار أن ذلك كفيل بأن يبذلوا قصارى جهدهم للقيام بأدوارهم ومسئولياتهم بإخلاص وأمانة، حيث أن مكانة المدرسة مرهونة بجهود أبنائها وتضافرهم.

٣- التخلي عن الروتين...واللامركزية في التعامل مع الأمور: حيث أ ن ذلك ينمي القدرة الإبداعية ويفجر الطاقات البشرية المكبوتة لدي العاملين، وهي سبيل التقدم والنجاح.

٤- تحويل العمل المدرسي والعملية التعليمية إلى شيء ممتع جذاب محبب لا وظيفة فحسب: ويكون كذلك إذا حولنا النشاط إلى مسئولية والمسئولية إلى طموح.

٥- التجديد المستمر للنفس والفكر والطموحات: وهذا لا يتحقق إلا إذا شعر الفرد بأنه يتكامل في عمله مع الآخرين، وأن العمل ليس وظيفة فقط، بل يدفع العامل لتفجير الطاقة الإبداعية الكامنة بداخله، وتوظيفها في خدمة الأهداف التي تسعي مدرسته إليها، على اعتبار أن كل فرد هو مبدع بالقوة في ذاته، وعلى مدير المدرسة في هذه الحالة أن يكتشف بواعث التحفيز والتحريك لكي يصنع من أفراده العاملين معه مبدعين بالفعل ومن مدرسته كتلة خلاقة.

٦- السمو والإرادة والتطلع إلى تحقيق الأهداف باستمرار: وهذا يعنى أنه كلما تحقق هدف ننظر إلى الهدف الأبعد، حتى نضمن مسيرة فاعلة وحية ومستمرة ومتكاملة.

٧- لا ينبغي ترك الفكرة الجديدة التي تفتقد إلى آليات التنفيذ: بل نضعها في البال، وبين آونة وأخرى نعرضها للمناقشة، فكثير من الأفكار الجديدة تتولد مع مرور الزمن، والمناقشة المتكررة ربما تعطينا مقدرة على تنفيذها.

٨- يجب إعطاء التعلم عن طريق العمل أهمية بالغة: لأنه الطريق الأفضل لتطوير الكفاءات وتوسيع النشاطات ودمج الأفراد بالمهام والوظائف (٢٢).

أما عن مقومات الإبداع الجماعي فيمكن إبرازها على النحو التالي:

١- **الانتماء الروحي للمدرسة:** ونعني به شدة الارتباط بالمدرسة حتى تصبح مهامها جزءا من مهام الفرد نفسه، ولا ريب في ذلك فإن الشعور بالانتماء الروحي للمؤسسة هو شعور جميل إذا كان متوافقا مع أهداف المدرسة وتوجيهاتها وطموحها المستقبلي من تخريج أفراد مبدعين يسهمون بدورهم في الحياة المعاصرة والمستقبلية.

٢- **العقلية العلمية في التعامل مع الأزمات:** قد يصح أن نقول أن زمن الأعمال الفردية والجهود الشخصية قد ولي وانصرم وقد أصبح اليوم مهمة الجماعة، والتنظيم أقوى من أي مهمة أخرى في الإدارة والأحسن والأبقى، حيث أن التنظيم المشترك يقوم على الجهود المتكاملة لكافة الأفراد والعاملين على اختلاف مستوياتهم وتطلعاتهم، وهذه نقطة جوهرية ينبغي الالتفات إليها في تحديد مقومات الإبداع.

٣- **الانفتاح على الرأي الآخـــر:** يحتاج الإبداع إلى أجواء حرة يسودها احترام الآراء والمواقف والحنكة والخلافية والتي تتجلى في سلوك العـــاملين بـــشكل أكثـــر إذا تمكنوا من إيجاد روح التعاون والتنسيق والعمل بروح الفريق الواحـــد والمبـــادأة والحوار، فالحوار هو الذي يوصل إلى الأفضل ويحقق فاعلية العمل.

٤- **البعد الإنساني في التعامل مع الأفراد:** لاشك أن الإنسان هـــو جـــوهر الإبـــداع وتتحقق الفرص الأكبر للإبداع في ظل الاهتمام المتزايد بالأبعاد الإنـــسانية فـــي منهجية التعامل الإداري مع الأفراد، فالأفراد هم أدوات الإبداع الحقيقية كما أنهم أدوات تحقيقه وتطبيقه بأسلوب أمثل، فكلما زاد الاهتمام بالعاملين وشعروا أنهـــم محل اهتمام الإدارة كلما تماسكوا أكثر وشعروا بشدة بالانتماء إلـــى المؤســـسة، والعمل فاجتهدوا أكثر فأكثر لتحقيق المزيد من التفوق [٢٣].

رابعاً: مراحل الإبداع الجماعي وأساليبه:

يحتاج الإبداع الجماعي إلى التركيز على الفرد من خـــلال التـــأثير فـــي خـــصاله الشخصية أي قدراته واتجاهاته أو اهتماماته أو قيمه أو حتـــى أســـلوب حياتـــه، وكـــذلك التركيز على البيئة المحيطة به بدء من السياقات ذات التأثير المباشر علـــى الفـــرد مثـــل الأسرة والمدرسة والعمل، وانتهاء بالسياقات التي يتفاعل في ظلها الفرد وتؤثر في سلوكه بطريق غير مباشر، ولعل ذلك يتضح من خلال عرض المراحل التالية:

المرحلة الأولي: الإعداد: وهي مرحلة يتحدد من خلالها الأعمال الأساسية، والتـــي تقوم علي دراسة المعلومات والأبحاث ذات العلاقة بموضوع معين.

المرحلة الثانية: الاندماج مع المشكلة: وهي مرحلة تهتم بدراسة المشكلة من جميع الزوايا والاهتمامات والحقائق والأبعاد بمعني معايشة المشكلة بكامل تفاصيلها وملابساتها.

المرحلة الثالثة: احتضان المشكلة: وفي هذه المرحلة يحتضن العقل الباطن المشكلة بعد ما استوعبها العقل الواعي فندعو العقل الباطن – والذي يحتوي على عملية الإبداع – يبحث عن حل المشكلة.

المرحلة الرابعة: الوصول إلى الحل: تجتمع مرحلتا الإعداد والاحتضان لينتج عنهما الحل بصورة مفاجأة بحيث تطفو على العقل الواعي فيقول (وجدتها).

المرحلة الخامسة: التقييم: وهي مرحلة اختيار وتمحيص الأفكار وتطبيق المعايير عليها، ومن ثم الحكم عليها بالصلاحية أو عدمها.

المرحلة السادسة: التطبيق: وهي مرحلة تهتم بترجمة الإبداع إلى واقع عملي بمعني أن أفكار الإنسان الإبداعية أصبحت ملموسة ومفيدة وقيمة وعملية [٢٤].

أما عن أساليبه فتتمثل في: أ– العصف الذهني ب– كتابة الأفكار

ج– الربط الوظيفي وسوف نوجزها كالآتي:

أ - الأفكار المكثفة: (العصف الذهني):

- وهي أفضل أسلوب للإبداع الجماعي، وهذا العصف له قواعده وهي أن:
- يكون بداية الحجم الأمثل للمجموعة هو ما بين ٥ – ١٢ مشارك.
- يكون جميع المشاركين لديهم دراية كاملة بالإجراءات المتبعة.
- يساهم جميع أفراد المجموعة في طرح الأفكار حول موضوع ما.
- يكون هناك مرشدا أو قائداً يدير حلقة العصف الذهني.

ويكون ذلك على هيئة: توليد أفكار، استراحة، تقييم أفكار، المتابعة.

ب- أسلوب كتابة الأفكار:

وهذا الأسلوب يستخدم في طرح الأفكار من قبل الأفراد الذين لا يرغبون في تقديم أفكارهم شفهية، ومن ثم يعد أسلوب كتابة الأفكار بديلا لأسلوب العصف الذهني، وفيه تكتب الأفكار في ورقات ثم تتبع نفس خطوات العصف الذهني.

ج- أسلوب الربط الوظيفي:

عندما تنضب أفكار المشاركين عند تقديم أو طرح أية فكرة، يلجأ المرشد إلى توجيه المشاركين عندما يوجد شيئان لا رابط لهما إلى الوظيفة الأساسية للشيئين، ومن ثم محاولة ربط شيء من الموجودات ثم يوجد واصلة ربط معه، ومن هذا المنطلق تم إنتاج ساعة المعصم ومذياع السيارة [٢٥].

خامساً: بعض معوقات الإبداع الجماعي:

إذا كان الإبداع الجماعي ضرورة من ضرورات الحياة لذا فإن كل فرد قادر على أن يكون مبدعاً، خاصة لو عرف الطريق إلى ذلك واستطاع تنمية الدوافع التي تكمن وراء العمل الإبداعي، واستطاع أيضاً معرفة معوقاته والتي يمكن حصرها في:

١- المواقف السلبية. ٢- الخوف من الفشل. ٣- الإجهاد الزائد.

٤- إتباع القواعد الجامدة. ٥- وضع الفرضيات. ٦- الاعتماد الزائد على المنطق.

٧- فقدان الثقة بالنفس أو الذات. وسوف نوجزها على النحو التالي:

١- **المواقف السلبية:** وتواجه بضبط الموقف، والتركيز على الفرص الكامنة في المشكلة، فكل مشكلة لها جانب سلبي ظاهري، وجانب ايجابي خفي، وللأسف فإن معظم قيادتنا في الواقع تركز على الجوانب السلبية الظاهرية وتغفل الجوانب الإيجابية.

٢- **الخوف من الفشل:** يضع البعض احتمالات الفشل عند أي عمل يقوم به، وبالتالي هو حكم على نفسه بالفشل قبل أن يشرع في العمل، فهو يخاف من الفشل طيلة أدائه لهذا العمل، ومن ثم يكون مصيدة – لا ريب – إلى الفشل؛ لأن ما يفكر فيه الإنسان ربما يحدث له.

٣- **الإجهاد الزائد:** لا شك أن هذا الأمر له أثر كبير على الحالة النفسية للإنسان مما يتولد عنه الضغط، فتضعف المشاعر، ويضعف معها التفكير، وبالتالي يستخفض مستوى الإبداع، حيث أن الإبداع لا يكون إلا في وجود جو من الهدوء والاطمئنان والاستقرار والاسترخاء العميق الذي يهيئ الجسم والعقل للإبداع.

٤- **إتباع القواعد الجامدة:** فإتباع القواعد الجامدة والتعليمات حرفيا يشكل للإنسان نمطا واحداً من الفهم مما يعيقه عن عملية الإبداع، وهو يشعره بأن هذه القواعد لا تنفذ إلا بهذه الطريقة؛ فتنغلق لديه منافذ الإبداع، لذا فإن كسر هذه القواعد والتعليمات البالية خصوصا فيما يتعلق بالأعمال اليومية والاعتيادية يساعد على استكشاف طريقة مبتكرة وإبداعية تحقق ما يريده الإنسان من عمله في أقرب وقت ممكن.

٥- **وضع الفرضيات:** إن وضع الفرضيات العامة على الأمور قد يجعلها مسلمات والمشكلة الكبرى أن تكون هذه الفرضيات خاطئة ولا تستند إلى دليل علمي واضح ولا شك فإن مثل هذا الأمر يعيق عملية الإبداع ويجعل الفكر جامداً.

٦- **الاعتماد الزائد على المنطق:** الاعتماد بشكل دائم علـى المنطـق يـشكل أحـد معوقات الإبداع، خاصة وإذا كان هذا الاعتماد يفقد الإنسان ذاتيته.

٧- **فقدان الثقة بالنفس أو الذات:** لقد دلت الأبحاث على أن طاقة الإبداع فـي مـخ الإنسان لا حدود لها، والقيد الوحيد على ذلك ينبع من داخـل الإنـسان نفـسه، وذلك من خلال معتقداته بأنه ليس مبدعاً، والمشكلة هنا عندما نتقبل هـذا الأمـر دون أي تفكير أو نقاش[٢٦].

سادساً: مفهوم العولمة وتحدياتها:

جاءت العولمة لتكريس توجه الهيمنة، ولتفرض أنماطا حضارية جديدة في إطـار الليبرالية الجديدة، بهدف تقوية الرأسمالية العالمية وخدمة مصالحها، وقد جرى اسـتخدام مصطلح العولمة في هذا العقد من القرن الحادي والعشرين على نطـاق واسـع، وتتبـع خطورة هذا المفهوم وأهميته من كونه تحول كلية إلى سياسات وإجراءات عملية ملموسـة في كل المجالات الثقافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والإعلامية، وأضحي عملية تطرح في جوهرها هيكلة للقيم تتفاعل معه كل الاتجاهات الغربية من أجل فرضه علـى كل شعوب الأرض[٢٧].

وعلى هذا تعتبر العولمة ظاهرة تتداخل فيها أمور الـسياسة والاقتـصاد والثقافـة والاجتماع والسلوك، وتحدث فيها تحولات على مختلف الصور وتؤثر في حياة الإنـسان على كوكب الأرض أينما كان.

ويجدر التنويه إلى أن هناك فرق بين العولمة والعالمية، فالعالمية تعنى تفتح على العالم وعلى الثقافات الأخرى، واحتفاظاً بالخلاف الأيديولوجي، أما العولمة فهي نفي للآخر وإحلال للاختراق الثقافي محل الصراع الايديولوجى.

وهناك أيضاً ثمة فرق بين العولمة وبين النظام الدولي والذي يعنى التعاون بين دولة ودولة، أو عدة دول، بينما العولمة تقوم على تعاون جميع الدول والمؤسسات، وعلى هذا فإن العولمة ديناميكية جديدة تبرز داخل دائرة العلاقات الدولية من خلال تحقيق درجة عالية من الكثافة والسرعة في عملية انتشار المعلومات والمكتسبات التقنية والعلمية والعملية للحضارة والتي يتزايد فيها دور العالم الخارجي في تحديد مصير الأطراف الوطنية المكونة لهذه الدائرة المندمجة وبالتالي لهوامشها أيضاً[٢٨].

وتظهر العولمة في عدة مجالات تشكل شبكة العلاقات الدولية المعاصرة وأهم هذه المجالات المجال الاقتصادي – المجال الصناعي – المجال الفكري والثقافي – المجال السياسي – المجال العسكري وسوف نوجزها على النحو التالي:

١- **المجال الاقتصادي:** وترتكز العولمة فيه على فكرة وحدة السوق، وإزالة العوائق أمام حركة رأس المال، وحرية الاقتصاد، واتخاذ الدولار معياراً للنقد، وتحويل المجتمعات إلى مجتمعات منتجة وهى مجتمعات الدول الصناعية، ومجتمعات مستهلكة وهى مجتمعات الدول النامية، وتدعم العولمة نفسها اقتصادياً عن طريق صندوق النقد الدولي والبنك الدولي، ومنظمة التجارة العالمية، والإعلام والدعاية الإعلامية، والشركات متعددة الجنسيات.

٢ – **المجال الاجتماعي:** وتهتم العولمة في هذا المجال بتنميط العالم أي جعله على نحو من نمط المجتمعات الغربية – تغريب العالم – وبالذات أمريكا أي أمركة

العالم وذلك عن طريق نقل قيم المجتمع الغربي بوجه عام والأمريكي بوجه خاص ليكون هو القدوة والمثال سواء انتقل بالإرادة المقصودة، أو انتقل نتيجة لرغبة التقليد، على اعتبار أن الأمة المغلوبة مولعة بتقليد الغالب، وتعتمد العولمة في هذا الإطار على المؤتمرات والندوات الدولية وخاصة في مجال المرأة والشباب والأطفال والسكان والتنمية وغيرها، هذا بالإضافة إلى نقل السلوكيات والعادات الغربية من خلال المواد الإعلامية في القنوات الفضائية وشبكة الإنترنت[٢٩].

٣- **المجال الثقافي والفكري:** وتعتمد العولمة في هذا المجال على ترويج الأيديولوجيات الفكرية الغربية وفرضها في الواقع من خلال الضغوط السياسية والإعلامية والاقتصادية وأحياناً العسكرية وذلك من خلال شعارات حقوق الإنسان، حقوق الأقليات، حرية الرأي، الديمقراطية.

٤- **المجال السياسي:** وتنطلق فيه العولمة من خلال استخدام الأمم المتحدة بعد الهيمنة عليها وعلي مؤسساتها السياسية المؤثرة خاصة مجلس الأمن، واستخدام حق النقض أي الفيتو عند الضرورة لمنع أي قرار يريده الغرب أو تريده أمريكا.

٥- **المجال العسكري:** وتنطلق فيه العولمة من خلال الأحلاف والمعاهدات العسكرية التي تعقدها الدول الكبرى بوجه عام وأمريكا بوجه خاص مع الدول الصغيرة[٣٠].

أما عن تحديات العولمة فتتمثل في محاولة صهر الثقافات الموجودة في ثقافة واحده وهى الثقافة الغربية وجعلها النموذج العالمي، مستغلة في ذلك التقدم التكنولوجي في

مجال الاتصالات وما ترسله عبر الفضائيات من سيل جارف من المواد الإعلامية وتفريغ العالم للهوية الوطنية والقومية والدينية.

هذا بالإضافة إلي ما يبث عبر شبكات التلفزة والإنترنت من أفلام ومواد إعلامية تروج الرذيلة، وتعتبر المرأة آلة لتسويق السلع الاستهلاكية.

وعلي الصعيد العربي بشكل عام والمصري بشكل خاص توجد بعض التحديات التي ستزداد حدتها في ظل ظاهرة العولمة ومنها:

أ – اتساع الفجوة التكنولوجية بين مصر والدول المتقدمة.

ب – تبني قلة من الشباب بعض الأفكار الواردة من الخارج دون تفنيد أو تحليل أو نقد.

ج – وقوف الأمية الأبجدية، والأمية الثقافية حائلا لدي بعض فئات المجتمع عن ملاحقة التطورات التكنولوجية الهائلة.

د – حدوث تصارع لدي البعض بين ما يتم بثه من خلال شبكات المعلومات والأقمار الصناعية وبين ما يتحلون به من قيم اجتماعية وسلوكية.

هـ – تباين النظم السياسية في الحكم بين بعض الدول العربية وبعضها الأخر، وما ينجم عنه من تبديد الروابط بينها.

و– قصور الاهتمام بدراسة آداب وفلسفات وتاريخ دول العالم المختلفة بوجه عام خاصة بعد هبوب رياح العولمة على العالم.

ز – مقاومة بعض الأفراد لكل ما يرد من مجتمعات أخري من إبداعات بحجة أن ذلك يتعارض مع أصالة المجتمع[٣١].

وأمام تيار العولمة نجد ثلاثة اتجاهات متباينة تتمثل في:

- **الاتجاه الأول:** يرى أن المقاومة تكون بالانعزال عن هذا العالم لضعف تأثيره وقلة مؤيديه وعدم قدرته علي الصمود.
- **الاتجاه الثاني:** ويعرف باتجاه الذوبان حيث ينطلق من أن العولمة محتوى وآليات هي خيار وحيد وحتمي لهذا العالم، ولذا لابد من الذوبان فيها والانصهار معها.
- **الاتجاه الثالث:** وهو اتجاه نقدي عقلاني رشيد يحاول تفهم قوانين العولمة دون التسليم بحتمية القيم التي تجلبها، ويعرف كيفية مواجهة تحدى المحافظة على الثوابت العقدية والثقافية، مع معايشة العصر بفكر متفتح ورأي مستنير وسلوك رشيد[٣٢].

معنى ذلك أن الاتجاه الثالث يميل إلى مقاومة العولمة موضوعاً ومحتوي، ولكن يستثمر وسائلها وآلياتها في تحقيق ما يراه مناسباً له.

وفي الوقت الحاضر نلاحظ أن كل محتل في ظل العولمة يسعى نحو تحطيم مقومات المجتمع الأصلي سواء كانت ثوابت أو مبادئ أو قيم، ومحاولة استحداث مجتمع أخر مكانه يحمل الرؤى الحضارية نفسها، وذلك لأن الهيمنة الكاملة غير ممكنة، ما لم تحطم المقومات العقدية والحضارية، وتحل محلها مقومات التبعية من خلال إقامة المجتمع الاستهلاكي التابع وهنا تدخل الشعوب في مضمار العولمة الطوعية.

سابعاً: انعكاس تحديات العولمة علي إدارة منظومة التعليم المصري في الوقت الحاضر:

لا شك أن التحديات التي تمر بالعالم انعكست آثارها علي كل مجالات الحياة وبدرجات متفاوتة، وكانت أسرع ما يمكن استيعابه وتطبيقه في مجال التعليم، ومن هنا كانت الفجوة بين التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي في المجتمع وبين المدرسة المعاصرة التي تستجيب لهذه التحديات إلا بقدر قليل، فما زالت المؤسسات التعليمية لا تساير هذا التغيير، وتلهث وراء التغييرات التي تحدث في المجتمع في محاولة للأخذ بأسباب التقدم العلمي في مجالات الممارسة التربوية في المدرسة.

والتغييرات الحادثة علي المسرح العالمي في الوقت الحاضر، وفي مختلف مناشط الحياة، أصبحت تؤثر في منظومة التعليم، لذا يستلزم منها تطوير وظائفها وأساليب عملها، بل أن هذه التغييرات تكاد تكون سبباً من أسباب تفجر المعرفة في داخل منظومة التعليم، وتطور التطبيقات التكنولوجية في معالمها، ولكن ما يلبث ذلك أن يكون قوة ضاغطة من المجتمع علي منظومة التعليم.

وسوف نوجزها كالتالي:

١- **التبعية:** تتمثل إحدى تأثيرات العولمة على إدارة منظومة التعليم في الدول النامية بشكل عام – ومصر منها – في تابعيتها للدول المتقدمة والتي نجمت بدورها عن التابعية لتلك الدول خلال مدة استعمال الدول المتقدمة لها، وجاءت التبعية الاقتصادية نتاجاً لتعاظم النفوذ الاقتصادي للدول المتقدمة، وتظهر جوانب التبعية في إدارة منظومة التعليم في حركة القرار التربوي وطريقة صناعته وخاصة في

مجال مناهج التعليم والتي ما زالت صوراً غير مطورة لمثيلتها في الدول المتقدمة دون الأخذ في الحسبان الاختلافات البيئية.

٢-**التقلب**: ويعني عدم ثبات الطرق والأساليب الإدارية التي تسير حركة منظومة التعليم في الوقت الحاضر ويرجع ذلك إلي التقلبات السياسية العالمية، وتغير التوجهات الاقتصادية من الاقتصاد المخطط إلي الاقتصاد المفتوح، ناهيك عن تزايد اعتماد إدارة منظومة التعليم علي المساعدات المالية الأمريكية(٣٣).

٣- **خضوع منظومة التعليم وإدارتها لهيمنة الجهات الرسمية**: ويعود ذلك إلي افتقار هذه المنظومة إلي المقومات التي تجعلها قادرة علي تطوير نفسها بنفسها ومن ثم فإن هيمنة الجهات الرسمية علي هذه المنظومة يؤدي إلي إصدار المعايير في صورة قوانين، مما يجعلها قليلة المرونة في الاستجابة للتغييرات البيئية.

٤- **تدني مستوى التعليم والتدريب المهني**: تعاني الدول النامية ومنها مصر من تدني التدريب المهني ومستوى التعليم به إذ يتم التركيز علي الجانب الأكاديمي أكثر من الجانب التطبيقي وذلك نتيجة لقلة المؤسسات التي تعني بالتدريب، وقلة التعاون بين المؤسسات التعليمية والهيئات المهنية.

٥- **غياب الابتكارية عن القرار التربوي**: فما زال القرار التربوي في الدول النامية متواضعاً ويركز علي الجانب الأكاديمي أكثر من الجانب التطبيقي، هذا بالإضافة إلي أن التطبيقات التربوية قد تأثرت بشكل كبير بقوانين ومعايير الدول المتقدمة (٣٤).

ويمكن لإدارة منظومة التعليم أن تقوم بمسئوليات جديدة تتجه إلي تنمية قدرة الإنسان علي الاستفادة من المعارف السريعة التي تركت بصمات واضحة علي التعليم. وهي مصدر إبداع المعارف الجديدة، ولذا فإنها مطالبة بأن تقدم للإنسان المعارف التي

يحتاج إليها في مستقبل حياته المهنية وهذا يفرض عليه التجديد المستمر لمبنى ومعنى الطرق والأساليب والمهارات الموجودة حالياً داخل أطرها، وعليها أيضاً أن تقوم بدور طليعي في تعميق الوعي البيئي لدى طلابها من خلال تكوين الاتجاهات المضادة نحو تلوث البيئة، الانفجار السكاني، المعتقدات الخاطئة في المجتمع، مع تدعيم الاتجاه الايجابي نحو ترشيد الاستهلاك، كما يمكن لإدارة منظومة التعليم في الوقت الحاضر أن تغير الأنماط البالية في التفكير والسلوك التي لا تتناسب مع حاجة التربية وتحقيق التنمية وهذا يفرض عليها أيضاً ضرورة استيعاب المستحدثات ومواكبة التغييرات المتسارعة وذلك من خلال تنمية البعد المستقبلي عند أجيال المجتمع وسبيلها في ذلك ما يلي:

- تنمية قدرات الفرد وإشباع حاجاته وميوله.
- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية عن طريق إعطاء الطالب حق اختيار نوع التعليم والمهنة التي تلائمه، بالإضافة إلي إتاحة الفرصة أمام الجميع من خلال نظام تعليمي مفتوح يقبل أي فرد خلال حياته كلها.
- إعداد الفرد للعمل في مجتمع مستقبل مع الاهتمام بكافة أشكال التربية المهنية وذلك علي غرار تجارب الدول المتقدمة مثل: ألمانيا.... وغيرها.
- زيادة الاهتمام بوسائل الاتصال والتكنولوجيا، مع إعادة تحديد الأهداف وبناء الاستراتيجيات والسياسات والنظم التي تستمد من تكنولوجيا المعلومات طاقات إضافية لم تكن متاحة من قبل وتعمد إلي الكشف عن إمكانات تطوير الإنتاج والإنتاجية باستخدام الموارد البشرية الاستخدام الأمثل، وتوظيف البحث العلمي والتكنولوجيا المطورة لكسر القيود الناشئة عن محدودية الموارد المادية[٣٥]، ولكي تنمو هذه الإدارة الجديدة وتزدهر لابد من توافر مناخ من الحرية

والديمقراطية والمشاركة الفعالة من مختلف فئات المجتمع، مع ضرورة التخلص من سيطرة البيروقراطية الحكومية وإطلاق الفرص أمام إبداعات كل القادرين من أبناء الوطن من أجل الإسهام الايجابي في عجلة التنمية والإنتاج.

ثامناً: دور قيادات المدرسة الابتدائية تجاه تحديات العولمة:

لا شك أن مواجهة تحديات العولمة تفرض علي مدير المدرسة عدة أمور منها:

١- الرؤية الإستراتيجية المستقبلية Strategic vision

إن أولى مسئوليات مدير المدرسة لمواكبة عصر العولمة وما تحمله من تحديات وضع رؤية إستراتيجية واضحة تجد استعدادا للمشاركة في تنفيذها من العاملين بالمدرسة سواء كانوا معلمين أو طلاب، وتعتبر الرؤية المستقبلية هي العين النافذة التي ينظر من خلالها مدير المدرسة والعاملين معه للوصول إلي الأهداف المرسومة، إذ هي الوضع المستقبلي الذي تسعي المدرسة إليه وهي في نفس الوقت متطلباً هاماً للقيادة الإدارية الفعالة.

وتتمثل الرؤية الإستراتيجية للمدرسة في رؤية مدير المدرسة والعاملين معه للعمل المدرسي في الأهداف التي يتوقع من المدير تحقيقها في فترة زمنية محددة بحيث تحدد هذه الرؤية مستقبل المدرسة ومستواها التعليمي والتربوي والثقافي، لهذا كان من المهم وضع استراتيجيات مستقبلية لرؤية العمل المدرسي والنظر للقضايا الإستراتيجية ذات الأولوية في العمل المدرسي عن طريق إيجاد مجموعة من البدائل التي تساعد مدير المدرسة في تحديد ما يمكن أن تكون عليه

المدرسة في المستقبل من حيث عمليات التحسين والتطوير، وتوصيف الوظائف والمسؤوليات، ولتحقيق ذلك فإنه ينبغي علي مدير المدرسة أن يشرك العاملين والإداريين لتنفيذ هذه الرؤية، ويتوصل إلي إجماع في الرأي حول هذه الرؤية، ويحدد مهام التوجيه والعوامل المحفزة للنجاح، وحصر المعلومات الداخلية والخارجية المتعلقة بتنفيذ هذه الرؤية، وتحديد اتجاهات الأفراد من هذه الرؤية، وتحليل العوامل المشجعة أو المعوقة لتنفيذها، وتطوير الأهداف الإستراتيجية الواقعية، وتطبيق خطط العمل، وتخصيص الموارد المالية والبشرية لتنفيذها[٣٧].

٢- التخطيط الاستراتيجي Strategic planning

ويعرف التخطيط الاستراتيجي بأنه "تلك العملية التي يتم من خلالها تحليل البيئة المدرسية عن طريق صياغة مجموعة الأهداف الإستراتيجية لتمكين المدرسة من إدراك رؤيتها المستقبلية ضمن سياق القيم والإمكانات والمصادر"[٣٨].

ومدير المدرسة في ظل التنافس العالمي والطفرة المعرفية والمعلوماتية مطالب بإدارة بيئة مدرسته من منظور الجودة الشاملة من خلال ترسيخ مفاهيم المشاركة والمساواة والحرية، مدير يرى في تقنيات المعلومات أسلوباً للتطوير، ويرى في المشاركة وسيلة للعمل والأداء، ولا شك بأن أساليب الجودة الشاملة وسيلة المدير الفعال نحو تحقيق الكفاءة والفعالية في الأداء المؤسسي.

ولتحقيق ذلك فمن الأهمية بمكان إعطاء مدير المدرسة المساحة الكافية والموضوعية من الحرية في اتخاذ القرارات الداخلية، ومن الصلاحيات ما يساعده علي إحداث التطوير العلمي المخطط في مدرسته.

إن ذلك لن يحقق بنفسه لمدير المدرسة التفوق في إدارته لمدرسته إلا من خلال قدرة المدير علي استخدام استراتيجيات مستمدة من واقع المدرسة وبيئتها الداخلية والخارجية، ومهارته في تفعيل تلك الاستراتيجيات في مواجهة التغيير والاستفادة من عملية التطوير الحاصلة في مؤسسات البيئة المحلية والإقليمية والعالمية، فالمسح الاستراتيجي لهذه البيئة المدرسية والتحليل الداخلي والخارجي لها ودراسة جوانب القوة والضعف والفرص والتهديدات فيها والمشاركة الهادفة علي إدراك التحديات التي تواجه العمل من أجل التغلب عليها، وتحديد الفرص التي يجب الاستفادة منها.

ويمكن لمدير المدرسة تطبيق عملية التخطيط الاستراتيجي من خلال قيامه بالإجراءات **التالية**:

أ- **المسح البيئي**: وهي العملية التي تتطلب من مدير المدرسة توفير معلومات حول العوامل المؤثرة في البيئة المدرسية الداخلية منها والخارجية.

ب- **تقييم البيئة الخارجية للمدرسة**: يتم عن طريق تحليل اتجاهات أفراد المجتمع المدرسي لدراسة البدائل والتغييرات الوقتية لما يتوقع من الظروف والأحداث المستقبلية في البيئة المدرسية.

ج- **التحليل الداخلي لبيئة المدرسة**: وتتمثل في دراسة القضايا الإستراتيجية التي بدورها تشكل العناصر الأساسية في توجهات السياسة العامة للمدرسة والعمل علي تحليلها والنظر في مدى ملاءمتها للتغييرات المستقبلية في العمل المدرسي(٣٩).

٣- إدارة التغيير وقيادته: Management change

فإدارة التغيير تعني قدرة الإدارة المدرسية علي مواجهـــة الأوضـــاع والتحـــديات الجديدة التي تؤثر علي العمل التربوي بحيث يمكن الاستفادة من عوامل التغيير الإيجـــابي وتجنب أو تقليل عوامل التغيير السلبي، وهي بهذا المعني تعبر عن كيفية استخدام أفـــضل الطرق بصورة أكثر فعالية لإحداث التغيير بهدف تحقيق الأهداف المرسومة.

ومما لا شك فيه أن نجاح مدير المدرسة في تحقيق التغيير الإيجابي المنشود يتوقف بدرجة كبيرة علي نوعية الأسلوب المستخدم وعلي إدارة وحفز العاملين ومتابعة وتطـــوير ممارستهم باستمرار ذلك لأن مجرد إدارة المؤسسة التربوية بأسلوب كلاسيكي قد لا يحمل في طياته الاستعداد التام للتطوير والتغيير، ولذلك فإن شكل الإدارة وأسلوبها فـــي العمـــل يؤثر بشكل جذري في مستوى إنتاجها التعليمي ومدى قدرتها علي الاستفادة مـــن فـــرص التغيير والتطوير.

والتحديات المعاصرة التي تواجه العمل التربوي اليوم تتطلب من مدير المدرسة أن يكون له دورا فعالا وملموساً في عملية التغيير، بحيث يكون قائداً للتغيير وموجها له وذلك من خلال العمل على إحداث تغييرات بمدرسته تؤدى إلى إحداث تطوير جذري في عملية التعليم والتعلم، مع العلم أنه لا يمكن أن يقوم بهذا التغيير بمفرده بل لابد من مشاركة أفراد المجتمع المدرسي والمحلي والإدارة العليا في عملية التغيير حتى تؤتي ثمارها المرجـــوة، ولا يتم ذلك أيضاً إلا من خلال اقتناع المدير أولا بعملية التغيير، وإقناع الآخرين به وبث روح الرغبة والتجديد في الفريق الإداري والفني الذي يعمل معه، وهذا حقا مـــا يتطلبـــه عصرنا الحالي الذي يتسم بالتحولات السريعة في جميع المجالات(٤٠).

٤- التفكير الإبداعي: Innovation thinking

الإبداع هنا عبارة عن إجراء تحسين في الاستراتيجيات أو السياسات والإجـراءات وأدوات وأساليب العمل المدرسي، وذلك بهدف تحقيق جودة الأداء في العمـل المدرسـي وذلك للتكيف مع متطلبات العصر.

لذا فإن من أهم أدوار مدير المدرسة في مواجهة تحديات العولمة التطوير والإبداع في العمل المدرسي، ذلك لأن طبيعـة العمـل الإداري هـي التطـوير والتغييـر فـي الاستراتيجيات والسياسات والأنظمة والإجراءات والأدوات وغيرهـا، فـإذا أراد مـدير المدرسة لمدرسته أن تواكب التطور الحاصل في الفكر وانفتاحه وتهذيبه وتكامل الأساليب أو التغير الحاصل في العلاقات الإنسانية ومنهجية العمل المدرسـي أن يأخـذ بالإبـداع الخلاق لأن التطور والتنمية يتوقف على الإبداع بدرجـة كبيرة، إذ أن مـسـيرة التقـدم المؤسسي تتحقق بالتدبير الإبداعي.

لذا ينبغي علي مدير المدرسة أن يأخذ بالإبداع من حيث كونه مبـدعا فـي فكـره وأساليبه في التعامل مع عمله الإداري، وفي تعامله مع العاملين في المجتمـع المدرسـي وفي تعامله مع قضايا العولمة والتغيير والتطوير، وأن تكون لديـه الـسماحة الإداريـة والتحفيزية للعاملين معه بعملية الإبداع والسعي المتواصل لجذب العناصر المبدعة وتعبئة المؤسسة التربوية لها[٤١].

٥- القيادة التشاركية والعمل الجماعي:

Co - Operation Leadership

لاشك أن مدرسة اليوم والغد بسبب التحديات التي تواجهها فكرا وأسلوبا ومنهجاً، لا تستطيع أن تخوض غمار التقدم العالمي الكبير بصورتها التقليدية تلك، فالمؤسسات الناجحة في مجال الأعمال مثلا لا يديرها أفراداً بل يديرها جماعات، وهكذا المدرسة أيضا إن أرادت أن تواكب ركب التطور والتكنولوجيا لا يديرها مدير بمفرده بل يديرها جماعات وبأساليب تعتمد على تعميق روح العمل الجماعي وتوزيع الأدوار والمشاركة في القرار والتنظيم التشاركي الحر، وهذا لا يعني تنازل المدير عن سلطته ومكانته وإنما ضمن حدود وضوابط تفويضية محددة وبلا شك فإذا وجد المدير القادر على التطوير والتنمية المهنية الذاتية والمتدرب على توظيف التقنيات الحديثة فان المدرسة تصبح قادرة على تحقيق أهدافها والعمل ضمن نظام مفتوح.

وليس من شك في أن وجود رؤية مشتركة للجهازين الفني والإداري بالمدرسة ينمى لديهم أسلوب المساءلة الذاتية وهنا تكمن أهمية الإدارة بالرؤية المشتركة حيث تساعد على صياغة المناخ المناسب، والإبداع وتحقق الولاء والانتماء للمدرسة من خلال تحفيز العاملين في تأدية وظائفهم ورغبتهم الصادقة في الوصول بالمدرسة إلى التفوق والنجاح[٤٢].

تاسعاً: المدرسة الابتدائية كمنظومة متكاملة:

تتكون المدرسة الابتدائية – بوجه عام – كمنظومة متكاملة من ثلاث مكونات أساسية هي: المدخلات – العمليات – المخرجات(٤٣) وسوف نوجزها على النحو الآتي:

١- المدخلات: وتتمثل في:

أ- **رسالة المدرسة وأهدافها وفلسفتها:** وتتبلور رسالة المدرسة في تقديم الخدمات التعليمية بالإضافة إلى نشر الثقافة التربوية، أما أهدافها فتتمثل في ترجمة تلك الرسالة إلى غايات محددة توجه نشاطات وجهود الأفراد، في حين أن فلسفة المدرسة تعبر عن التوجه العام لها، ونوع الخدمة المقدمة لتلاميذها.

ب- **السياسات والتشريعات:** فالسياسات تعني مجموعة المبادئ التي تدعم قواعد العمل وتساعد علي تحقيق أهداف المدرسة بنجاح، في حين أن التشريعات تتضمن القوانين والأنظمة واللوائح والإجراءات المتبعة في تنظيم المدرسة.

ج- **الموارد البشرية:** وتشمل كل العناصر والطاقات البشرية الموجودة في المدرسة يندرج تحتها:

* **النظار / المديرين: ويمثلون العقل المدبر للمدرسة، فهم يتحملون مسئولية التخطيط والتوجيه والقيادة والتقويم واتخاذ القرارات بالإضافة إلي مواجهة التغييرات والتكيف معها.**

* **الهيئة التدريسية:** وهم المدرسون والمدرسون الأوائل ويقومون بالتدريس وقيادة عملية التعليم والتعلم وتنفيذ السياسات المدرسية.

* **التلاميذ:** ويمثلون أكبر قدر من المدخلات، وهم يعتبرون المادة الخام التي تقوم المدرسة علي تشكيلها لخدمة أهداف المجتمع.

* **عناصر معاونة:** وهي تلك العناصر التي تعاون إدارة المدرسة في المجالات المختلفة وتشمل: العاملين في الشئون الإدارية والمالية والتنفيذية، والعاملين في مجال الرعاية الاجتماعية والصحية والنفسية وغيرهم، ويتوقف نجاح المدرسة علي أداء هذه العناصر(٤٤).

د- **الموارد والإمكانات المالية والمادية:** وتعتبر هذه الموارد وتلك الإمكانات أهم مدخلات المدرسة، فالموارد المالية هي المسئول الأساسي عن نجاح أداء المدرسي، ونقص تلك الموارد ينعكس سلباً على الأداء، هذا بالإضافة إلى أن الإمكانات المادية ترتبط بالمباني التعليمية والتجهيزات والمعدات العلمية والمعملية والتكنولوجية، ولا شك أنها أيضاً تضطلع بدور هام في تحقيق أهداف المدرسة.

هـ- **منظومة الخدمة الإضافية:** وتشمل النظم الصحية التي تركز علي نظم العناية الصحية بالتلاميذ، ونظم الرعاية النفسية والاجتماعية ونظم التغذية، ونظم الرعاية البدنية وغيرها، وهذه الخدمات من شأنها مساعدة إدارة المدرسة الابتدائية في أداء عملها وتحقيق أهدافه.

و- **المنظومة المعلوماتية:** تعتبر هذه المنظومة الفرعية داخل المدرسة وبين كافة عناصر البيئة الخارجية، وتتعلق هذه المعلومات بأساليب العمل والتشغيل التي تستخدمها إدارة المدرسة في شئونها الداخلية.

ز- **الوقت:** وهـو المورد التي تتحرك من خلاله كل الموارد الأخـرى داخـل المدرسة [٤٥] ويعتبر المجتمع هو المصدر الوحيد للمدخلات السابقة.

٢- العمليات:

حيث تتفاعل المدخلات فيما بينها عن طريق عدة عمليات تتمثل في:

أ- **التخطيط:** وهو العملية الأساسية للإدارة حيث يتم من خلالها تحديد الغايات والوسائل عن طريق إصدار القرارات ورسم السياسات، ووضع البرامج والميزانيات التي تساعد علي الموازنة بين الأهداف من جهة الموارد والإمكانات من جهة أخرى، وذلك من خلال سياق زمني وبيئي محدد.

ب- **التنظيم:** ويشتمل علي تقسيم الأعمال إلي مجموعات تنطوي كل مجموعة منها في إدارة أو قسم أو شعبة، ثم توزع الأعمال علي العاملين بهذه الأقسام أو الشعب مع تحديد واجباتهم وتنسيق مجهوداتهم وتحديد السلطة والمسئولية ونطاق الإشراف مع الاهتمام بتحديد وتوضيح خطوط الاتصال بين الأقسام والإدارات حتى ينساب العمل بكفاءة[٤٦].

ج- **القيادة:** وهي عملية تفاعل بين عدد من العوامل منها القائد والمرؤوسين والمواقف التي تمارس فيها وظيفة القيادة، وتختص القيادة بالإشراف علي المرؤوسين وتوجيههم ودراسة احتياجاتهم، بالإضافة إلي تنسيق وإدارة الوقت بشكل يساعد علي تحقيق أهداف المدرسة[٤٧].

د- **الرقـابة:** وتعني قياس النتائج المحصلة للتأكد من مطابقتها للمعايير التي تتضمنها الخطة الموضوعة، ومهمة الرقابة في المدرسة أن تتعرف علـــي الانحرافــات، وتبحث عن أسبابها وتصمم لها العلاج المناسب، وتضعه موضع التنفيذ (٤٨).

ه- ومن البديهي أن نظار / مديري المدارس الابتدائية ووكلائهم يقومون بالعمليـــات السابقة ولكن يختلفون في درجة اهتمامهم بهذه العمليات وفقا لطبيعة احتياجـــات المدرسة.

٣- المخرجات:

وهي المحصلة النهائية الملموسة لكل تفاعلات ونشاطات المدرسة، والتي تعـــود إلي البيئة أو المجتمع المحلي، وتتمثل مخرجات المدرسة في:

- القرارات والسياسات والاستراتيجيات.
- أداء مرتفع للعاملين.
- الرضا الوظيفي للعاملين.
- اكتساب مهارات جديدة.
- توثيق العلاقات بين العاملين.

وهنا تأتي أهمية التغذية الراجعة في كونها توفر لإدارة المدرسة معلومـات مـــن البيئة الخارجية وتحدد نواحي الانحراف أو الاختناق بها، حيث أن بيئة المدرسة هي تلـــك البيئة التي تحيط بالمدرسة وتتفاعل معها وتؤثر علي أدائها، وتنقسم البيئة إلي:

١. **البيئة الخارجية القريبة:** وهي تلك القوى والعناصر والتنظيمات التي تتبادل التأثير المباشر بينها وبين المدرسة، وهي عادة تتكون من قوى بشرية كالجمهور ووسائل الإعلام وغيرها.

٢. **البيئة الخارجية البعيدة:** وتعني القوى والعوامل المجتمعة التي تؤثر على المدرسة، وعلي عناصر البيئة القريبة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وتتضمن تلك البيئة كافة منظومات المجتمع والمنظومة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والديموجرافية والمعلوماتية وغيرها(٤٩).

وتعمل إدارة المدرسة الابتدائية في تنفيذ واجباتها من خلال عدد من ميادين العمل التي صنفها البعض في مجموعات رئيسية وهي: علاقة المدرسة بالمجتمع – شئوون التلاميذ – تطوير المنهج – شئون العاملين – المبنى المدرسي والتجهيزات – التمويل وإدارة الأعمال(٥٠).

وهناك فريق أخر صنف هذه الميادين إلي خمسة مجالات هي: شئوون التلاميذ – النمو المهني للمعلمين – شئوون المنهج – المجتمع المحلي – التنظيم المدرسي الفاعل(٥١).

وفي ضوء ما سبق توجد بعض الملاحظات علي هذين التصنيفين أهمها:

جاء في التصنيفين "تطوير المنهج" والمعروف أن هذا التطوير هو عبارة عن تغيير جذري تقوم به الدولة ومؤسساتها ولا يمكن أن تقوم به إدارة المدرسة منفردة، ومن الأفضل أن يطلق علي هذا المجال: إثراء المنهج وتحسين تنفيذه.

جاء التصنيف الثاني أقل شمولاً من التصنيف الأول، كما أن النمو المهني للمعلمين هو فرع من مجال شئوون العاملين.

وعلي ذلك نقترح أن تكون ميادين إدارة المدرسة الابتدائية في الوقت الحاضر علي النحو الآتي:

- علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي (الإفادة والاستفادة).
- شئوون العاملين بالمدرسة بمختلف فئاتهم.
- شئوون التلاميذ المختلفة وما تشمله من شئوون علمية وصحية ونفسية واجتماعية وغيرها.
- الشئوون المالية ويندرج تحتها التمويل والإنفاق.
- الشئوون المادية ويندرج تحتها المبنى المدرسي وتجهيزاته ومختبراته وملاعبه.
- التنظيم المدرسي ويشمل الجدول المدرسي واللجان والمجالس المدرسية والإشراف عليها، أما عن عمليات إدارة المدرسة الابتدائية في الوقت الحاضر فيمكن أن نحدها في ست عمليات هي:

❖ **التخطيط:** وهو عملية يحاول من خلالها مدير المدرسة رسم صورة للمستقبل من خلال استقراء الماضي والحاضر، واتخاذ القرارات المنابة في ضوء ذلك.

❖ **التنظيم:** ويقصد به توزيع أوجه النشاط المختلفة بالمدرسة علي العاملين بها، كل في مجال تخصصه مع تفويضهم السلطة بإنجاز ما اسند أليهم من أعمال في أقل وقت ممكن وبأقل تكلفة وبأعلى مستوى للأداء[٥٢].

❖ **التنسيق:** ويقصد به تحقيق الانسجام بين مختلف أوجه النشاط بالمدرسة بما يؤدي إلي عدم التضارب في الاختصاصات المحددة للعاملين فيها.

❖ **التحفيز:** ويقصد به استغلال الحوافز المحسوسة وغير المحسوسة لدى الأفراد لاستثارة جهودهم لتحقيق مستوى أعلى من الأداء مما يؤدي إلي تحسين الإنتاج.

❖ التوجيه: ويقصد به هنا توجيه مدير المدرسة للمعلمين والعاملين والطلبة للقيام بأعمالهم، مع العلم أن التوجيه ضروري لتعديل أي خلل في مسيرة العمل المدرسي، وتنشيط العاملين بالمدرسة[٥٣].

❖ التقويم: ويقصد به التعرف علي نواحي القوة ونواحي الضعف فيما قامت به المدرسة من أعمال وما قدمته لتلاميذها من خبرات، في سبيل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

ويعتبر مدير المدرسة أو ناظرها أهم عضو في الإدارة المدرسية فبدون قيادته لا يمكن إحراز تقدم في مجال العمل المدرسي، مهما اتصفت الهيئة العاملة في المدرسة ببعد النظر، وبالمهارة في تصريف الأمور، حيث أنه يمسك بزمام الأمور بيديه، فهو المثل الذي يحتذيه الآخرون، وهو الذي ينشر روح السلوك الديمقراطي في شتى أنحاء المدرسة أو يجعل من الاستبداد وسيلة يخضع بها كافة جماعات المدرسة لسلطانه [٥٤].

ومدير المدرسة الابتدائية أو ناظرها لا يمكن أن يحصل علي نتائج مشجعة لعمله إلا عن طريق تعامله مع الناس، فنجاح المدرسة يتوقف علي كل العاملين بالمدرسة في تأدية أعمالهم.

عاشراً: الدراسة الميدانية:

١. الإجراءات:

بعد أن عرضنا في الإطار النظري واقع دور قيادات المدرسة الابتدائية في تنمية الإبداع الجماعي لدى العاملين بها، لمواجهة تحديات العولمة نعرض الآن الدراسة

الميدانية للتعرف علي أوجه القصور التي تعوق قيادات المدرسة الابتدائية بمحافظة القليوبية عن ممارسة دورها في هذا المجال.

وتسير الإجراءات علي النحو الآتي:

أ- الهدف من الدراسة الميدانية:

تهدف الدراسة الميدانية إلي التعرف علي واقع الإبداع الجماعي في المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية ودور قياداتها تجاهه، والتعرف أيضاً علي أوجه القصور التي تعترض هذا الواقع، والكشف عن اتجاهات هذه القيادة تجاه الإبداع الجماعي كمفهوم وممارسته.

ب- أدوات الدراسة الميدانية:

استخدم البحث الحالي استمارة الاستبيان باعتبارها أداة شائعة في الدراسات التربوية، وتستخدم للحصول علي معلومات وحقائق من الواقع القائم بالفعل، وقد سارت خطوات بناء الاستبيان كالآتي:

١) صياغة الصورة المبدئية للاستبيان: حيث تم ذلك في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.
٢) عرض الصورة المبدئية للاستبيان علي عدد من الخبراء والمحكمين من أساتذة التربية وإدارة الأعمال وعلم النفس.
٣) إعداد الاستبيان في صورته النهائية.
٤) واستهدف الاستبيان التعرف علي الأمور والقضايا الآتية:

- طبيعة شبكة الاتصالات بالمدرسة.

- طبيعة شبكة العلاقات داخل المدرسة وخارجها.
- دور المدرسة تجاه التلاميذ.
- مدى رضا العاملين عن أعمالهم.
- طبيعة المناخ التنظيمي بالمدرسة.
- مدي فهم قيادات المدرسة الابتدائية للإبداع الجماعي.
- بعض الصعوبات التي تعترض قيادات المدرسة الابتدائية عند تنمية الإبداع الجماعي لدي العاملين.
- وعند صياغة عبارات الاستبيان أخذ بعين الاعتبار ملاحظات المحكمين، مع الاهتمام بوضوح المحاور الرئيسية للاستبيان، وشمولية مفرداته حتى تغطي كل المحاور (ملحق رقم ١).

ج – الدراسة الاستطلاعية:

بعد إجراء التعديلات اللازمة علي الاستبيان تم تطبيقه علي عينة عشوائية من قيادات المدارس بمحافظة القليوبية (مدير/ناظر/وكيل) وبلغ عددها ٤٠ فرداً.

د – صدق الاستبيان: وتمثل في:

١- **الصدق الظاهري:** من أجل تحقيق الصدق الظاهري للاستبيان اعتمد البحث الحالي علي آراء المحكمين والمتخصصين في التربية وعلم النفس وكذلك إدارة الأعمال، وبناء علي ما أبدوه من توجيهات تم إجراء بعض التعديلات والتي تتمشي مع رأي الأغلبية منهم، حيث تم إعادة صياغة بعض العبارات، وحذف

البعض الأخر، حتى أصبح الاستبيان يحتوي علي ٨٧ عبارة موزعة علي ٧ محاور.

٢- **صدق المفردات /الصدق الداخلي**: تم حساب الصدق الداخلي لمفردات الاستبيان من خلال استجابات أفراد العينة الاستطلاعية، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه[٥٥]، وباستخدام صدق المفردات تم استبعاد العبارات التي لم تحقق مستوى دلالة، ولعل ذلك يتضح من خلال الجدول الآتي: جدول رقم (١) يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجات كل محور من الدرجة الكلية للاستبيان.

رقم المحور	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
الأول	٠,٨٦	دال
الثاني	٠,٩٠	دال
الثالث	٠,٨٢	دال
الرابع	٠,٨٣	دال
الخامس	٠,٧٦	دال
السادس	٠,٧٨	دال
السابع	٠,٩٠	دال

ومما سبق يتضح أن معامل الارتباط دال إحصائياً لكل لمحاور، وهذا يؤكد صدق العبارات وكذلك صدق المحاور (ملحق رقم ٢).

هـ- مجتمع الدراسة: محافظة القليوبية:

تقع محافظة القليوبية شرق فرع دمياط النيل عند الدلتا، ويحدها من الشمال محافظة الدقهلية والغربية، ومن الجنوب القاهرة والجيزة، ومن الشرق محافظة الشرقية وتشترك معها محافظة القاهرة في جزء صغير من الحدود في جهة الشرق ويفصل بينهما وبين محافظة المنوفية من جهة الغرب فرع دمياط من نهر النيل الذي يفصلها أيضا عن محافظة الجيزة في الجنوب الغربي.

وتبلغ مساحة المحافظة ١٠٠٠١,٠٩ كيلو متر مربع ويصل عدد سكانها ٤ مليون نسمة تقريبا، وتضم ٩ مراكز إدارية هي كفر شكر – بنها – شبين القناطر – الخانكة – قليوب – طوخ – القناطر الخيرية – شبرا الخيمة شرق – شبرا الخيمة غرب.

ويغلب على المحافظة الطابع الريفي حيث تأتي الزراعة في المرتبة الأولي من جملة نشاطات السكان، حيث تبلغ نسبة العاملين بهذا القطاع حوالي ٣٥% من إجمالي سكانها، والمحافظة في مجملها تشبه قرية كبيرة الحجم[٥٦].

و- عينة الدراسة:

بلغت العينة الإجمالية للدراسة من مديري ونظار المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية ووكلائهم ٦٢٥ فرداً، تم توزيع استمارة الاستبيان على ١٢٠ فردا منهم أي ما يساوى ١٩% من إجمالي العينة، وبعد جمع الاستمارات تم استبعاد ٤ منها لعدم اكتمال الإجابة عليها، ومن ثم وصل عدد الاستمارات الصحيحة ١١٦ استمارة، مع العلم أنه تم اختيار هذه العينة بطريقة غير مقصودة على أن تمثل كل إدارات المحافظة بما فيها الريف والحضر. (ملحق رقم ٣).

٢- المعالجة الإحصائية: وتمت كالآتي:

أ- تم إعطاء أوزان نسبية للأفضلية حيث أخذت غالبا وزن نسبي قدرة ٣، وأخذت أحيانا وزن نسبي قدره ٢، بينما أعطيت نادرا وزن نسبي قدره ١، وذلك إذا كانت العبارة في الاتجاه الإيجابي، في حين أصبحت الأوزان النسبية ١، ٢، ٣ إذا كانت العبارات في الاتجاه السلبي لكل من غالبا / أحياناً / نادراً على الترتيب، وذلك حتى تكون كل العبارات لها نفس الاتجاه في القياس (ملحق رقم ٤).

ب- تم تفريغ استمارة الاستبيان بناء علي الطريقة السابقة، وباستخدام الحاسب الآلي لعينة حجمها بلغ ١١٦ فرداً منهم المدير والناظر والوكيل، ذكوراً أو إناثاً.

ج- تم حساب التكرارات والنسب المئوية للاختبارات الثلاثة لكل عبارة من عبارات الاستبيان وعددها ٨٧ عبارة.

د- تم حساب المتوسط الحسابي بالنسبة لكل عبارة من العبارات والأوزان النسبية.

هـ- تم ترتيب عبارات كل محور من المحاور السبعة للاستبيان حسب قيم المتوسط الحسابي لكل محور. (ملحق رقم ٥)

و- تم حساب قيمة كا٢ لكل عبارة من عبارات الاستبيان بين عينتي الريف والحضر لمعرفة مدي الاتفاق والاختلاف بين العينتين حول كل عبارة داخل كل محور، واعتبر مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ بدرجات حرية ٢.

ز- تم حساب معامل ارتباط بين الرتب لمعرفة مدى اتفاق أفراد العينة (أجمالي / حضر، إجمالي /ريف، حضر /ريف) حول كل محور ككل.

ح- تم حساب متوسط المتوسطات لكل محور لترتيب أهمية المحاور من وجهة نظر أفراد العينة (إجمالي العينة / ريف / حضر). (ملحق رقم ٦)

ط- تم تحويل العبارات السالبة إلي موجبة.

- **الدلالة الإحصائية لعبارات ومحاور الاستبيان:** وسارت علي النحو الآتي:

١. **ترتيب عبارات محاور الاستبيان:** للحصول علي ترتيب أولويات عبارات المحاور للاستبيان الخاص بالمديرين والنظار والوكلاء، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والوسط الحساب لكل عبارة وصولاً لترتيب أولويات العبارات (ملحق رقم ٧).

وجاء ترتيب عبارات كل محور من محاور الاستبيان كالآتي:

* **المحور الأول:** احتلت العبارة رقم ٢٥ والتي مضمونها: "تتعامل مع كل التلاميذ كأنهم أبنائك "المرتبة الأولي في ترتيب أولويات العبارات لهذا المحور وذلك وفقاً لاستجابات أفراد العينة، في حين احتلت العبارة رقم ٤٣ والتي مضمونها: "تحرص علي نجاح إدارة المدرسة من خلال البت في كل أمور العمل بنفسك" في المرتبة الأخيرة في ترتيب أولويات العبارات لهذا المحور وذلك وفقاً لاستجابات أفراد العينة.

* **المحور الثاني:** احتلت العبارة رقم ٨٦ والتي مضمونها: "تتيح الفرصة للمعلم حتى يساهم في الأعمال الإدارية والإشرافية وفقاً لقدراته واستعداداته" في المرتبة الأولي في ترتيب أولويات العبارات لهذا المحور وفقاً لاستجابات أفراد العينة، في حين احتلت العبارة رقم ٧٥ والتي مضمونها: "تخصص إدارة المدرسة صندوقاً لتلقي

مقترحات وشكاوى العاملين في المدرسة" المرتبة الأخيرة في ترتيب أولويات العبارات لهذا المحور وذلك لاستجابات أفراد العينة.

* **المحور الثالث:** احتلت العبارة رقم ٥٣ والتي مضمونها: "توفر الفرص لجميع العاملين بالمدرسة للإطلاع علي النشرات والقرارات الرسمية" المرتبة الأولي في ترتيب أولويات العبارات لهذا المحور وذلك وفقاً لاستجابات أفراد العينة، في حين احتلت العبارة رقم ٢٣ والتي مضمونها: "تكثر من المذكرات والأوامر المكتوبة لضمان سير العمل المدرسي" المرتبة الأخيرة في ترتيب أولويات العبارات وذلك وفقاً لاستجابات أفراد العينة.

* **المحور الرابع:** احتلت العبارة رقم ٦١ والتي مضمونها: "تقوم العلاقة بينك وبين العاملين في المدرسة علي الاحترام والهيبة" المرتبة الأولي في ترتيب أولويات العبارات وذلك وفقاً لاستجابات أفراد العينة، بينما احتلت العبارة رقم ٥٧ والتي مضمونها: "تعقد إدارة المدرسة اجتماعاً لأهالي الحي وأولياء الأمور لتعريفهم بخطة المدرسة "المرتبة الأخيرة في ترتيب أولويات العبارات وفقاً لاستجابات أفراد العينة.

* **المحور الخامس:** احتلت العبارة رقم ٣٦ والتي مضمونها: "تشجع إدارة المدرسة التلاميذ المتفوقين من تقديم مكافآت رمزية لهم" المرتبة الأولي في ترتيب أولويات العبارات وذلك وفقاً لاستجابات أفراد العينة، في حين احتلت العبارة رقم ٦ والتي مضمونها: " توجد مجموعات العبارات وذلك وفقاً لاستجابات أفراد العينة.

* **المحور السادس:** احتلت العبارة رقم ٨ والت مضمونها: "يحظى العاملين الذين يؤدون رسالتهم علي أكمل وجه بالثقة والاحترام" المرتبة الأولي في هذا المحور في

ترتيب أولويات العبارات وذلك وفقاً لاستجابات أفراد العينة، في حين احتلت العبارة رقم ٢١ والتي مضمونها: "تنخفض دافعية العاملين نحو العمل بسبب عدم اقتناعهم به" المرتبة الأخيرة في هذا المحور في ترتيب أولويات العبارات وذلك وفقاً لاستجابات أفراد العينة.

* **المحور السابع:** احتلت العبارة رقم ٦٥ والتي مضمونها: "تثق إدارة المدرسة في أداء العاملين وإنتاجياتهم" المرتبة الأولي في هذا المحور في ترتيب أولويات العبارات وذلك وفقاً لاستجابات أفراد العينة، في حين احتلت العبارة رقم ٩ والتي مضمونها: "يرغب غالبية التلاميذ في التعلم من أجل تحسين مستوي تحصيلهم" المرتبة الأخيرة في هذا المحور في ترتيب أولويات العبارات وذلك وفقاً لاستجابات أفراد العينة.

٢ - **ترتيب أولويات محاور الاستبيان:** تم حساب متوسط المتوسطات لكل محور لترتيب أهمية المحاور من وجهة نظر أفراد العينة في كل من الريف والحضر.

جدول رقم (٢) يوضح: المتوسطات العامة لكل محور من المحاور، وترتيب المحاور من وجهة نظر أفراد العينة.

رقم المحور	إجمالي أفراد العينة		عينة الريف		عينة الحضر	
	المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب
الأول	٢,٤٩	٣	٢,٥٤	١	٢,٤٤	٢
الثاني	٢,٢٨	٦	٢,٣٣	٥	٢,٢٤	٧
الثالث	٢,٣٨	٤	٢,٤٣	٢	٢,٣٣	٤

الرابع	٢,٩٧	١	٢,٣٨	٤	٢,٣٧	٢
الخامس	٢,٢٣	٧	٢,١٨	٧	٢,٢٥	٦
السادس	٢,٦٧	٢	٢,٤٠	٣	٢,٥٥	١
السابع	٢,٣٢	٥	٢,٢٦	٦	٢,٣١	٥

ومن الجدول السابق يتضح ما يلي:

- احتل المحور ا لأول والذي مؤداه: "نمط القيادة السائد في المدرسة" المرتبة الثالثة في الأهمية بالنسبة لإجمالي أفراد عينة الدراسة.
- احتل المحور الأول المرتبة الأولي في الأهمية بالنسبة لعينة الريف.
- احتل المحور الأول المرتبة الثانية في الأهمية بالنسبة لعينة الحضر.
- احتل المحور الخامس والذي مؤداه: "الخدمات التي تقوم بها المدرسة للبيئة وللتلاميذ" المرتبة أي الأخيرة بالنسبة لإجمالي أفراد عينة الدراسة.
- احتل المحور الخامس المرتبة السابعة والأخيرة في الأهمية بالنسبة لعينة الريف
- احتل المحور الخامس المرتبة السادسة في الأهمية بالنسبة لعينة الحضر.

وهذا يوضح أن عينة الريف بالنسبة للمديرين والنظار والوكلاء قد اتفقوا مع إجمالي أفراد عينة الدراسة علي ترتيب هذا المحور.

- احتل المحور السادس والذي مؤداه: "الروح المعنوية للعاملين" المرتبة الثانية في الأهمية بالنسبة لإجمالي أفراد عينة الدراسة.
- احتل المحور السادس المرتبة الثالثة في الأهمية بالنسبة لعينة الريف.

- احتل المحور السادس المرتبة الأولي بالنسبة لعينة الحضر وهذا يدل علي عـدم اتفاق عينات الدراسة علي ترتيب المحور سواء إجمالي أفراد العينـة، أو عينـة الريف، أو عينة الحضر.
- احتل المحور السابع والذي مؤداه: "طبيعة المناخ التنظيمـي للمدرسـة" المرتبـة الخامسة في الأهمية بالنسبة لإجمالي أفراد عينة الدراسة.
- احتل المحور السابع المرتبة السادسة في الأهمية بالنسبة لعينة الريف.
- احتل المحور السابع المرتبة الخامسة في الأهمية بالنسبة لعينة الحضر.
- وهذا يدل علي اتفاق كل من إجمالي أفراد عينة الدراسة، عينة الريـف، وعينـة الحضر علي ترتيب أهمية هذا المحور.
- احتل المحور الثاني والذي مؤداه: "المشاركة في اتخاذ القرار" المرتبة الـسادسة في الأهمية بالنسبة لإجمالي أفراد عينة الدراسة.
- احتل المحور الثاني المرتبة الخامسة في الأهمية بالنسبة لعينة الريف.
- احتل المحور الثاني المرتبة السابعة في الأهمية بالنسبة لعينة الحضر.
- وهذا يدل علي اختلاف العينات الثلاث علي ترتيب هذا المحور فيما بينهم.
- احتل المحور ا لثالث والذي مؤداه: "طبيعة شبكة الاتصالات داخـل المدرسـة" المرتبة الرابعة في الأهمية بالنسبة لإجمالي أفراد عينة الدراسة.
- احتل المحور الثالث المرتبة الثانية في الأهمية بالنسبة لعينة الريف.
- احتل المحور الثالث المرتبة الرابعة في الأهمية بالنسبة لعينة الحضر.

ويتضح من ذلك أن هناك اتفاق بين إجمالي أفراد عينة الدراسة وعينة الحـضر على ترتيب هذا المحور:

- احتل المحور الرابع والذي مؤداه: طبيعة شبكة العلاقات داخل المدرسة وخارجها" المرتبة الأولى في الأهمية بالنسبة لإجمالي أفراد عينة الدراسة.
- احتل المحور الرابع المرتبة الرابعة في الأهمية بالنسبة لعينة الريف.
- احتل المحور الرابع المرتبة الثالثة في الأهمية بالنسبة لعينة الحضر.
- وهذا يدل على عدم الاتفاق على ترتيب المحور بالنسبة للعينات الثلاثة.

٣- **مدى اتفاق واختلاف عينتي الريف والحضر لعبارات المحور:** ولمعرفة مدى الاتفاق والاختلاف لعبارات محاور الدراسة (مديرين / نظار / وكلاء) لكل من الريف والحضر تم حساب كا^2 لكل عبارة من عبارات الاستبيان لكل من العينتين مع العلم أن قيمة كا^2 عند درجة حرية ٢، ومستوى دلالة ٠,٠٥ هي ٥,٩٩١ الجدولية.

وكانت العبارات غير الدالة بين عينتي الريف والحضر كمايلي:

- المحور الأول: العبارات رقم ١٦، ٤١، ٥١.
- المحور الثاني: العبارة رقم ٦٧.
- المحور الثالث: لا يوجد – عباراته كلها دالة.
- المحور الرابع: لا يوجد – عباراته كلها دالة.
- المحور الخامس: العبارة رقم ٥.
- المحور السادس: العبارة رقم ٣١.
- المحور السابع: العبارتان رقم ٦٥، ٨٣.

ولعل ذلك يتضح من خلال ملحق رقم (٥).

٤- **أهمية ترتيب عبارات كل محور لعينة الدراسة:** تم حساب معامل الارتباط بين أفراد عينة الريف لمعرفة مدى اتفاق أفراد العينة (إجمالي أفراد العينة / حضر، إجمالي أفراد العينة / ريف، ريف / حضر) حول كل محور ككل، ولعل ذلك يتضح من الجدول الأتي:

جدول رقم (٣) يوضح:

قيمة معاملات الارتباط بين الرتب لعينة الدراسة (مديرين / نظار / وكلاء)

رقم المحور	الريف × الحضر	إجمالي العينة × الريف	إجمالي العينة × الحضر
الأول	٠,٩٣	٠,٩٨	٠,٩٨
الثاني	٠,٧٩	٠,٩٥	٠,٩١
الثالث	٠,٩٤	٠,٩٤	٠,٩٧
الرابع	٠,٨٢	٠,٩١	٠,٩٦
الخامس	٠,٩٣	٠,٩٨	٠,٩٣
السادس	٠,٧١	٠,٨٣	٠,٨٩
السابع	٠,٧٢	٠,٧٥	٠,٩٥

ويتضح من الجدول السابق: أن قيم معاملات الارتباط بين الرتب عالية بين كل من الريف والحضر، وإجمالي عينة الدراسة وعينة الريف، وكذلك بين أجمالي عينة الدراسة وعينة الحضر، مما يدل على وجود اتفاق بين وجهات نظر العينات الثلاثة على أهمية ترتيب هذه المحاور.

وللتأكد من ترتيب أهمية المحاور كما يدركها أفراد عينة الدراسة تم حساب معامل ارتباط الرتب بين إجمالي أفراد عينة الدراسة وعينة الريف وإجمالي أفراد عينة الدراسة وعينة الحضر، وبين عينتي الريف والحضر ولعل ذلك يتضح من الجدول الآتي:

جدول رقم (٤) يوضح

قيم معاملات ارتباط الرتب بين عينتي الريف والحضر إجمالي أفراد عينة.

العينة	إجمالي أفراد عينة الدراسة	عينة الريف	عينة الحضر
إجمالي العينة	ــــ	٠,٦٤	٠,٨٦
عينة الريف	ــــ	ــــ	٠,٧١
عينة الحضر	ــــ	ــــ	ــــ

ومن الجدول السابق يتضح أن:

ومن الجدول السابق يتضح أن قيمة معامل الارتباط بين عينة الريف وعينة الحضر ٠,٧١ وقيمة معامل الارتباط بين إجمالي أفراد عينة الدراسة مع عينة الريف ٠,٦٤ وقيمة معامل الارتباط بين إجمالي عينة الدراسة وعينة الحضر ٠,٨٦.

٣- تحليل نتائج الدراسة الميدانية:

❖ **المحور الأول:** نمط القيادة السائد في المدرسة: ويحتوي علي ٣٠ عبارة هي العبارات رقم: ٢، ٣، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ٢٢، ٢٤، ٢٥، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٩، ٦٠، ٦٢، ٦٣،٦٦، ٧٤، ٧٦، ٨٠، ٨٤، ٨٥ وجاءت نتائجها علي النحو الآتي:

- **العبارة رقم ٢:** أجاب عنها ١٩,٣ % من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أقروا بأن استخدام أسلوب رادع يساعد علي نجاح إدارة المدرسة في حين أجابت نسبة ٥١,٨ % بأحياناً، ونسبة ٢٨,٩ % أجابوا عنها بنادراً.

وهذا يدل علي أن هناك بعض المديرين والنظار والوكلاء يستخدمون الشدة والقسوة في إدارتهم بالمدارس الابتدائية، لأنهم يعتقدون أن هذا الأسلوب يساعد علي نجاح العمل المدرسي، وتناسوا أنه يؤدي إلي الخوف والرهبة لدي العاملين ويكون عندهم الخضوع والاستسلام وربما يسئ إلي العلاقات بين الإدارة والعاملين، كما أن النمط الأوتوقراطي والذي يرفض المشاركة في القرار، والتفاهم حول القضايا لا شك في أنه يقتل الإبداع.

- **العبارة رقم ٣:** أجاب عنها بغالباً نسبة ١٤,٩% من أفراد عينة الدراسة لأنهم لا يستطيعون السيطرة علي انفعالاتهم بسبب غضبهم من مشكلة ما بالعمل المدرسي، في حين كانت نسبة من أجابوا عنها بأحياناً ٣٠,٧% والذين أجابوا عنها بنادراً ٥٤,٤%.

وهذا يدل علي أن بعض المديرين والنظار والوكلاء يتصفون بالانفعالات المفرطة، في حين أن الاتزان الانفعالي سمة من سمات الشخصية القيادية والتي تشجع الإبداع دون أن تعرقله بغية الوصول إلي حل مناسب لكل مواقف ومشكلات المدرسة.

- **العبارة رقم ١٠:** أجاب عنها بغالباً ٢,٧ % من أفراد عينة الدراسة حيث أقروا بأن العمل المدرسي يتعطل في حالة غياب أحد القيادات بحجة عدم وجود من يحل محله، بينما أجاب عنها ٣٢,٤% من أفراد العينة بأحياناً، وأجاب عنها ٦٤,٩% من أفراد العينة بنادراً.

وهذا يؤكد أن هناك بعض المدارس الابتدائية لا تؤمن بمبدأ تفويض السلطة، فعند غياب أحد قياداتها تتوقف الأمور وتتعطل إلي حين وجودها ولا شك أن ذلك لا يشجع الإبداع ولا ينميه لدي العاملين سواء من داخل أو خارج المدرسة.

- **العبارة رقم ١١:** أجاب عنها بغالباً ٨٩,٧ % من أفراد عينة الدراسة على اعتبار أن التلاميذ يشاركون في برنامج طابور الصباح مع إدارة المدرسة في حين أجاب عنها ٨,٦ % من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ١,٧ % من أفراد العينة بنادراً.

وهذا يدل على أن هناك نسبة ضئيلة من قيادات المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية لا تثق في قدرات التلاميذ، ومن ثم تمنعهم من المشاركة في برنامج طابور الصباح، والذي من شأنه أن ينشط أذهان التلاميذ وينمي شخصياتهم ويدربهم على تحمل المسئولية، واحترام الشخصية الإنسانية، إلا أن هناك ما يحول دون ذلك ومن ثم لا تتم تنمية الإبداع سواء على المستوى الفردي أو الجماعي بالمدرسة.

- **العبارة رقم ١٢:** أجاب عنها ٤٤,٨% من أفراد عينة الدراسة بغالباً على اعتبار أنهم يحافظون على النظام المدرسي التقليدي دون محاولة لتجريب نظم مدرسية أخرى، في حين أجاب عنها ٢٢,٤% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ٣٢,٨% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على أن هناك جمود لدى نسبة كبيرة من قيادات المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية، بسبب رفضهم للتجديد والذي من شأنه الارتفاع بمستوى العملية التعليمية، كما أن هذه القيادات لا تفضل إلا النظم التقليدية في تنظيم مدارسهم في الوقت الذي يموج فيه العصر بثورات متعددة، وعلى المدرسة أن تساير مثل هذه الثورات.

- **العبارة رقم ١٣:** أجاب عنها ٧١,٦% من أفراد عينة الدراسة بغالباً على اعتبار أنهم يحاولون الاستفادة من خبرات ومهارات المعلمين القدامى، في حين أجاب عنها

٢٤,٤% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ٤,٣% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على أن هناك بعض قيادات المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية لا يقدرون خبرات ومهارات المعلمين القدامى وربما يشير هذا إلى وجود اتجاهات سالبة نحوهم، والتي من شأنها أن تؤدى إلى توتر العلاقة بينهم وبين إدارة المدرسة ويترتب على ذلك افتقاد الاحترام المتبادل وإهمال الخبرات وتجاهل المهارات، ومن ثم يغيب الإبداع عن المدرسة.

- **العبارة رقم ١٤:** أجاب عنها ٧٧,٦% من أفراد عينة الدراسة بغالباً على اعتبار أن قيادات المدرسة الابتدائية يقومون بالتنسيق بين الأنشطة والمواد الدراسية، في حين أجاب عنها ٢٠,٧% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ١,٧% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على أن هناك بعض قيادات المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية لا يدركون عن وعي أهداف المدرسة وأهميتها في تشكيل شخصية الطفل وتنمية إبداعاته.

- **العبارة رقم ١٥:** أجاب عنها ٩,٦% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أقروا أن العاملين الجدد يحدثون ارتباكاً في العمل المدرسي، في حين أجاب عنها ٦٠,٥% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ٢٩,٨% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا إن دل فإنما يدل على أن هناك بعض قيادات المدارس الابتدائية تهمل العاملين الجدد ولا تحاول توجيههم نحو الهدف المنشود من العمل المدرسي، ومن ثم يصعب عليه الاندماج مع بيئة عمله، ومن ثم يتولد لديهم اتجاه سالب نحو إدارة المدرسة.

- **العبارة رقم ١٦:** أجاب عنها ٧٢,٤% من أفراد عينة الدراسة بغالباً على اعتبار أن إدارة المدرسة الابتدائية تهتم ببحث حالة التلميذ المشاغب والعمل على حل مشكلاته، بينما أجاب عنها ٢٠,٧% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ٦,٩% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على جهل بعض قيادات المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية بأهمية بحث حالة التلاميذ المشاغبين، وتناسوا أن للمدرسة دورا هاما في تنمية وتشكيل شخصية الطفل، وهذه أمور تقع مسئوليتها على كاهل المدرسة بالتعاون مع أولياء الأمور حتى يحصل المجتمع على الإنسان المبدع مستقبلاً.

- **العبارة رقم ٢٢:** أجاب عنها ٩٠,٤% من أفراد عينة الدراسة حيث أقروا بأن قيادات المدارس الابتدائية يعقدون اجتماعا للعاملين في بداية العام الدراسي لشرح خطة عمل المدرسة وأهدافها، في حين أجابت نسبة ٨,٧% من أفراد عينة الدراسة على هذه العبارة بأحياناً، ونسبة ٠,٩% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وإذا كانت النسبة الإيجابية عالية فلأن هذا الاجتماع يعد هاما وضروريا وخاصة مع بداية العام الدراسي حيث وجود بعض المستجدات التي يمكن أن تؤثر في سير العمل المدرسي.

- **العبارة رقم ٢٤:** أجاب عنها ٧٩,٨% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أقروا أن قيادات المدارس الابتدائية يشجعون المعلمين على تطوير وتجريب طرق تدريس أكثر فاعلية، في حين أجابت على هذه العبارة نسبة ١٢,٣% من أفراد عينة الدراسة على هذه العبارة بنادراً.

وهذا إن دل فإنما يدل على أن هناك بعض قيادات المدارس الابتدائية مازالوا يحافظون على الطرق التقليدية في تسيير العمل المدرسي، ولا يحاولون مواكبة العصر حيث الإدارة الفعالة التي تشجع التفكير الحر والإبداع الخلاق بعيدا عن الجمود أو الركود.

- **العبارة رقم ٢٥:** أجاب عنها نسبة ٩٥,٧% من أفراد عينة الدراسة بغالباً، حيث أن قيادات المدارس الابتدائية يعاملون التلاميذ كأنهم أبنائهم، في حين أجاب عنها ٤,٣% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، أما نادرا فلم تحظ بشيء.

وهذا إن دل إنما يدل على التعبير الظاهري فقط ولكن ينطوي تحت إطاره وجهات نظر متناقضة على اعتبار أن المعاملة الحسنة مع التلاميذ تظهر في شكل تصرفات فعلية تجاه مصلحة التلميذ التي هي دعامة لمصلحة المجتمع في الحاضر والمستقبل.

- **العبارة رقم ٤١:** أجاب عنها نسبة ٢٥,٩% من أفراد عينة الدراسة بغالباً على اعتبار أن قيادات المدارس الابتدائية يمارسون أسلوباً إدارياً واحداً ينبثق من قانون واحد مهما كانت الظروف داخل المدرسة، في حين أجابت نسبة ٣٣,٩% من أفراد عينة الدراسة على هذه العبارة بأحياناً، وأجابت عنها نسبة ٤٠,٢% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

معنى ذلك أن عنصر المرونة يغيب عند بعض قيادات المدارس الابتدائية، ويرجع ذلكإلى جمود التفكير أو قصر الخبرة، أو إتباع أسلوب معين في الممارسات الإدارية ولا يحاولون تغييرها مهما كانت الظروف.

- **العبارة رقم ٤٢:** أجاب عنها نسبة ٧٠,٤% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن قيادات المدارس الابتدائية يعقدون اجتماعات دورية بالمدرسة لمناقشة قضايا ومسائل العملية التعليمية، في حين أجاب عنها نسبة ٢,٦ر٠٪ من أفراد عينة الدراسة فقط.

ويدل هذا على أن شبكة الاتصالات بالمدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية غير فعالة وغير نشطة، وتعتبر الاجتماعات من منظور غالبية العاملين فيها عبء يزيد من مجهودهم لذا يطالبون إدارة المدرسة بتقليلها أو عقدها في وقت مناسب وبالأسلوب المناسب حتى تكون مقنعة ومحققة لأهداف المدرسة.

- العبارة رقم ٤٣: أجاب عنها ٧٩,٦% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن قيادات المدارس الابتدائية يحرصون على البت في كل أمور العمل المدرسي بأنفسهم، بينما أجابت نسبة ١٥,٩% على هذه العبارة بأحياناً، وأجابت عنها بنادراً نسبة ٤,٤% من أفراد عينة الدراسة.

معنى ذلك أن غالبية المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية لا يميلون إلى تفويض السلطة، ويكلفون جهاز هيئة المدرسة ببعض الأعمال التي تتفق مع قدراتهم في بعض الأوقات الحرجة أي التي تتعدد فيها مسئوليات القيادات، ولاشك أن هذا الأسلوب لا يتفق مع القيادة التي تسعى نحو تحقيق الإبداع الجماعي بالمدرسة على اعتبار أنه يتطلب تدريب العاملين وتفويض لبعض السلطات، وإعداد صف ثاني من القيادات، وغرس الثقة بين المعلمين وإدارة المدرسة وبين إدارة المدرسة وبقية الأطراف الأخرى المعنية بالعملية التعليمية.

- العبارة رقم ٤٤: أجاب عنها بغالباً نسبة ٧٨,٣% من أفراد عينة الدراسة حيث أكدوا أن قيادات المدارس الابتدائية يهتمون بالأنشطة على اعتبار أنها تسهم في تشكيل شخصية الطفل، بينما أجاب عنها أحيانا نسبة ٢٠,٩% من أفراد عينة الدراسة، وأجاب عنها بنادراً ٠,٩% من أفراد عينة الدراسة.

وهذا يدل على أن هناك بعض قيادات المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية غير مهتمين بالأنشطة بالرغم من كونها تسهم في تشكيل شخصية الطفل، وربما يرجع ذلك إلى عدم الوعي بفلسفة المدرسة بالابتدائية وأهدافها أو الجهل بأهمية الأنشطة ودورها في تشكيل شخصية الطفل في جميع النواحي العقلية والجسمية والوجدانية والاجتماعية وغيرها وخاصة في سن المرحلة الابتدائية.

- **العبارة رقم ٤٨:** أجاب عنها ٤٩,٦% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أقروا أن قيادات المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية يخصصون وقتا لسماع ومناقشة مشكلات العاملين، بينما أجاب عن هذه العبارة ٢٧% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ٢٣,٥% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

معنى ذلك أن هناك فئة من قيادات المدارس الابتدائية يؤمنون بأن مشكلات العاملين تعتبر حالات خاصة تخصهم وحدهم بالرغم من كونها تنعكس على سلوكهم في العمل بالمدرسة وعلى تلاميذهم أيضا، كما أن إهمال مشكلات العاملين ربما يفقدهم الإحساس بمكانتهم وبأهمية دورهم في تربية الأجيال ويفقدهم الانتماء بالمهنة ويقلل من ارتباطهم بالمدرسة ولا شك أن ذلك يؤثر سلبيا على الإبداع الجماعي.

- **العبارة رقم ٥٠:** أجاب عنها ٢٤,٣% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن قيادات المدرسة الابتدائية بمحافظة القليوبية حريصون على غلق باب المدرسة من الصباح حتى نهاية اليوم الدراسي، بينما أجاب على هذه العبارة ١٢,٢% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ٦٣,٥% بنادراً.

معنى ذلك أن رقابة قيادات المدارس الابتدائية تعتبر غير يقظة فبعد بداية اليوم الدراسي الكل مشغول في عمله يحاول أن يؤديه حتى يرضي رئيسه المباشر متناسين في كل ذلك غلق باب المدرسة أو تركه مفتوحاً.

- **العبارة رقم ٥١:** أجاب عنها ٦٧,٨% من أفراد عينة الدراسة بغالباً، حيث أكدوا على أن قيادات المدارس الابتدائية تساعد المعلم الأقل كفاءة في عمله حتى يصل إلى المستوى المطلوب، في حين أجاب على هذه العبارة ٢٣,٥% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ٨,٧% بنادراً.

وهذا إن دل فإنما يدل على أن هناك بعض قيادات المدارس الابتدائية لا يدركون حقيقة عملهم كقيادة تربوية مهمتها التوجيه وتقديم المساعدة لكل العاملين بالمدرسة مع الاهتمام بتنمية الإبداع الجماعي وتهيئة المناخ المساند له.

- **العبارة رقم ٥٩:** أجاب عنها ٩٣% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن قيادات المدارس الابتدائية يهتمون بحصول مدارسهم على مراكز متقدمة من خلال الجهود المبذولة من قبل كل العاملين بالمدرسة، بينما أجاب عن هذه العبارة ٧% من أفراد عينة الدراسة ن ولم ترد استجابات عن نادراً من قبل أفراد عينة الدراسة.

ولا شك أن هذه حقيقة، حيث أن العمل المدرسي عمل جماعي يتم من خلال عمليات محددة تشمل توزيع العمل وتحديد الاختصاصات والمسئوليات في إطار من التنسيق والتوجيه، ومن ثم يتأتى الإبداع الذي يحقق أهداف المدرسة.

- **العبارة رقم ٦٠:** أجاب عنها بغالباً ٧,١% من أفراد عينة الدراسة حيث أكدوا أن اشتراك التلاميذ في وضع برنامج طابور الصباح يعد مضيعة للوقت، في حين أجاب

عنها ١٠,٦% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ٨٢,٣% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

معنى ذلك أن هناك نسبة ضئيلة من قيادات المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية لديها اعتقاد بأن اشتراك التلاميذ في مثل هذا العمل يعد مضيعة للوقت، في حين أن التربية الحديثة تري أن اشتراك التلاميذ في مثل هذا العمل يعد خطوة أولى على طريق الديمقراطية المدرسية، وتدعيم مبدأ المشاركة، وبداية لاكتشاف المواهب الكامنة لدى التلاميذ وهنا يتنامى الإبداع على المستوى الفردي أو على المستوى الجماعي.

- **العبارة رقم ٦٢:** أجاب عنها ٣١% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن قيادات المدارس الابتدائية يرفضون مناقشة أية مشكلات خاصة بالعمل المدرسي إلا في الاجتماع المحدد لها، بينما أجاب علي هذه العبارة ٣٩,٧ % من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ٢٩,٣% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل علي أن هناك عدد من قيادات المدارس الابتدائية يؤجلون مناقشة أو بحث مشكلات العمل المدرسي إلي موعد الاجتماع وفي هذا خطورة علي العملية التعليمية، لأن ذلك يؤدي إلي تفاقم المشكلات بالمدرسة ومن ثم تتأخر الأعمال وتبعد المدرسة عن أهدافها المنشودة وهذا أيضا يعد عقبة في طريق الإبداع الذي يحاول إنجاز العمل أولاً بأول ومواجهة المشكلات علي الفور.

- **العبارة رقم ٦٣:** أجاب عنها ٦٩,٦ % من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن قيادات المدارس الابتدائية يحرصون علي مشاركة التلاميذ في الأنشطة المختلفة بالمدرسة، بينما أجاب علي هذه العبارة ١٩,١ % من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ١١,٣ % من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل علي أن هناك بعض قيادات المدارس الابتدائية ليست علي علم أو دراية واضحة بأهمية الأنشطة التربوية المختلفة علي اعتبار أنها جزء مكمل للمناهج الدراسـية وتسهم في إتمام النمو الإنساني لتلاميذ هذه المرحلة.

- **العبارة رقم ٦٦:** أجاب عنها ١٢,٢ % من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن قيادات المدارس الابتدائية يعطون توجيهاتهم للعاملين دون مناقشة، بينما أجـاب علـي هذه العبارة ٣٢,٢ % من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ٥٥,٧ % مـن أفـراد عينة الدراسة بنادراً.

معنى ذلك أن هناك بعض من قيادات المدارس الابتدائيـة لا يؤمنـون بمـشاركة العاملين في أمور العمل المدرسي، أو حتى اتخاذ القرارات التي تتـصل بمـصالحهم أو مشاركتهم في حل المشكلات التي تعترض العمل المدرسي، وهذا ولا شـك يـؤثر علـي العمل الجماعي ويفقد العاملين الشعور بالقيمة الإنسانية وبقيمـة العمـل، و يـؤدي إلـي انخفاض الروح المعنوية لدى كل العاملين بالمدرسة، ومن ثم يقتل الإبداع.

- **العبارة رقم ٧٤:** وأجاب عنها ٨٠% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكـدوا أن قيادات المدارس الابتدائية تفضل التركيز علي العمل المدرسي بجوانبه المختلفـة دون الاهتمام بالجانب الإنساني، بينما أجاب ٢٥,٩ % من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، في حين أجاب عنها ٦٦,١ % من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

معنى ذلك أن هناك بعض قيادات المدارس الابتدائية يهملون النـواحي الإنـسانية ويركزون فقط علي العمل المدرسي علي اعتبار أنه الأهم والظاهر أمـام الإدارة العليـا وربما يترتب علي ذلك صراعات نفسية لدي العاملين تؤدي إلي انخفاض الإنتاجية وكثرة الاضطرابات والمنازعات بين العاملين والإدارة المدرسية **العبارة رقم ٧٦:** أجاب عنهـا

٦,٢ % من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن قيادات المدارس الابتدائية يعتمدون علي الصفوة المختارة من العاملين من أجل التعريف علي ما يجري داخل جدران المدرسة، بينما أجاب علي هذه العبارة ٤٤,٢% من أفراد عينة الدراسة باحياناً، وأجاب عنها ٤٩,٦% بنادراً.

وهذا يدل علي أن هناك مجموعة من قيادات المدارس الابتدائية تؤمن بالإدارة التلصصية التي تحاول جمع الأخبار والأحداث التي تحدث داخل جدران المدرسة ولا شك أن ذلك يؤدي إلي بث روح الغيرة والحقد في نفوس العاملين وبالتالي تنخفض الروح المعنوية عندهم وينعكس ذلك سلباً على الإبداع الجماعي المطلوب للعمل المدرسي.

- **العبارة رقم ٨٠**: أجاب عنها ٧٥,٩% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن قيادات المدارس الابتدائية يشجعون المعلمين للمشاركة في الأنشطة كل على حسب تخصصه واهتماماته، بينما أجاب على هذه العبارة ١٨,١% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ٦% من أفراد العينة بنادراً.

معنى ذلك أن هناك مجموعة من قيادات المدارس الابتدائية لا يحاولون الاستفادة من خبرات ومواهب وقدرات بعض العاملين للاشتراك في الأنشطة التربوية المختلفة، وربما يرجع ذلك إلى عدم رغبة العاملين أنفسهم في الاشتراك في مثل هذه الأنشطة أو إهمال إدارة المدرسة لممارسة الأنشطة على اعتبار أنها مضيعة للوقت أو لأن ولي الأمر لا يرغب في ممارسة أبنه لهذه الأنشطة.

- **العبارة رقم ٨٤**: أجاب عنها ٦٣,٨% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن قيادات المدارس الابتدائية لا يغضبون من اختلاف وجهات النظر بينهم وبين العاملين

في مجال العملية التعليمية، في حين أجاب على هذه العبارة ٢٤,١% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ١٢,١% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

معني ذلك أن هناك بعض القيادات المدارس الابتدائية لا يقبلون مشاركة العاملين في الأفكار أو الآراء وربما ينعكس ذلك سلبا على انخفاض الروح المعنوية لديهم، ويضعف انتمائهم الوظيفي، ويغيب الإبداع عن العمل المدرسي.

- **العبارة رقم ٨٥:** أجاب عنها ٧% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا بأن قيادات المدارس الابتدائية ترفع الأمر فورا إلى الإدارة التعليمية وذلك عندما يخطئ المعلم في عمله، بينما أجاب على هذه العبارة ٢٨,٧% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ٦٤,٣% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على نقص مهارات بعض قيادات المدارس الابتدائية في استخدام الثواب والعقاب والتي تعتبر من الوسائل الهامة في توجيه سلوك العاملين، وتشجيع كل سلوك جيد ومبدع، وردع كل سلوك سيئ ومحبط.

* المحور الثاني: المشاركة في اتخاذ القرارات

ويحتوى هذا المحور على ثمانية عبارات هي: ١٧، ٢٦، ٢٧، ٥٢، ٦٧، ٧٥، ٨٢، ٨٦، جاءت نتائجها كالتالي:

- **العبارة رقم ١٧:** أجاب عنها ٢٩,٢% من أفراد عينة البحث بغالباً، حيث أكدوا أن المشاركة في إبداء الرأي بالنسبة لموضوعات ومسائل العمل المدرسي لا تهم إلا فئة قليلة من العاملين، بينما أجاب على هذه العبارة ٣٥,٤% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ٢٩,٢% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

معنى ذلك أن هناك بعض قيادات المدارس الابتدائية لا يشجعون عمليات المشاركة من جانب العاملين وإبداء الرأي والمقترحات بخصوص العمل المدرسي وربما يرجع ذلك إلى جهلهم بقيمة المشاركة ودورها في تنشيط خطوط الاتصال بين العاملين وإدارة المدرسة ومن ثم ينتعش الإبداع ويؤتي ثماره.

- **العبارة رقم ٢٦:** أجاب عنها ١٤,٩% من أفراد عينة الدراسة بغالباً، حيث أكدوا أنه ليس من الضروري إقناع العاملين بكل تغيير يحدث في أسلوب ونظام العمل،بينما أجاب عنها ٤٢,١% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ٤٣% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على أن عدم فهم قيادات المدارس الابتدائية لمعني وأهمية مشاركة العاملين في كل تغيير يحدث في العمل على اعتبار أن التغيير خطوة سابقة وأساسية لإحداث التطوير التنظيمي للمدرسة، ولا شك أن ذلك يصاحبه قدر كبير من القلق والتوتر والخوف الذي ينعكس سلبا على عملية الإبداع.

- **العبارة رقم ٢٧:** أجاب عنها ١٦,٥% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن المشاركة من جانب العاملين لا تزيد من إنتاجية المدرسة، في حين أجاب عنها ٢٧% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، أما نادراً فأجاب عنها ٥٦,٥% من أفراد عينة الدراسة.

وهذا يدل على أن هناك مجموعة من قيادات المدرسة الابتدائية لا تؤمن بأهمية مشاركة العاملين وتأثيرها على إنتاجية المدرسة، وتأثيرها على تحصيل التلاميذ، وتأثيرها على علاقة العاملين للمدرسة ومن ثم يغيب الإبداع في أداء عملهم.

- **العبارة رقم ٥٢:** أجاب، عنها ١٤,٨% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن مشاركة العاملين بآرائهم في العمل المدرسي لا يؤدى إلى رفع روحهم المعنوية، بينما أجاب ٢٠,٩% على هذه العبارة بأحياناً، أما نادراً فأجاب عنها ٦٤,٣% من أفراد عينة الدراسة.

وهذا يدل على أن النمط القيادي السائد في بعض المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية هو النمط الأوتوقراطي الذي يركز على الإنتاجية ويهمل الجوانب والمشاعر الإنسانية.

- **العبارة رقم ٦٧:** أجاب عنها ٥٤,٧% من أفراد عينة الدراسة بغالباً، حيث أكدوا أن قيادات المدرسة الابتدائية يقومون بتشجيع العاملين للتعبير عن أنفسهم وعن مشكلاتهم، بينما أجاب ٢٩,٣% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، في حين أجاب عنها ١٥,٧% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

معني ذلك أن هناك بعض القيادات المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية لا يهتمون بمشاكل العاملين، ولا يدركون كيفية الاهتمام بهم، ومن ثم ينعكس ذلك على إنتاجيتهم وسلوكهم تجاه تلاميذهم، وفي النهاية يكون ذلك محبطاً للإبداع.

- **العبارة رقم ٧٥:** أجاب عنها ١٠,٦% من أفراد عينة الدراسة بغالباً، حيث أكدوا أن قيادات المدارس الابتدائية يخصصون بمدارسهم صندوق لتلقي مقترحات وشكاوى العاملين، في حين أجاب عنها ٢٩,٢% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ٦٠,٢% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على عدم اهتمام غالبية قيادات المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية بشكاوى ومقترحات العاملين والصندوق المعلق بمثابة رمز لنظرية معينة دون مجال للتطبيق الفعلي لما يضمه الصندوق.

– **العبارة رقم ٨٢:** أجاب عنها ٦٠,٣% من أفراد عينة الدراسة بغالباً، حيث أكدوا أن مشاركة العاملين في أي تغيير لأسلوب العمل المدرسي يوطد العلاقة بينهم وبين إدارة المدرسة، في حين أجاب عنها ٢٦,٧% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، بينما أجاب عنها ١٢,٩% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على أن هناك بعض قيادات المدارس الابتدائية لديهم اعتقاد خاطئ عن مبدأ المشاركة وأساليبها، وربما يرجع ذلك إلى نمط القيادة السائد في هذه المدارس – النمط الأوتوقراطي – والذي يرفض مشاركة العاملين في أي تغيير يحدث للعمل المدرسي، ولا شك أن هذا يقلل من شعورهم بالولاء والانتماء لمدارسهم، ويتسبب في انخفاض الروح المعنوية لديهم ومن ثم ينعدم الإبداع عندهم.

– **العبارة رقم ٨٦:** أجاب عنها ٦٨,٧% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن قيادات المدارس الابتدائية يتيحون الفرصة للمعلمين للمساهمة في الأعمال الإدارية والإشرافية وذلك وفقاً لما لديهم من قدرات واستعدادات، في حين أجاب عنها ٢٦,١% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ٥,٢% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على أن هناك بعض قيادات المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية لا يدركون أهمية مساهمة المعلمين في الأعمال الإدارية والإشرافية على اعتبار أنهم رصيد المستقبل كصف ثاني للقيادة ولا شك أن هذا يقلل من شعورهم بقيمتهم ويقلل من انتمائهم لمدارسهم.

المحور الثالث: طبيعة شبكة الاتصالات داخل المدرسة

ويندرج تحته ٦ عبارات وهي العبارة رقم ٤، ٢٣، ٥٣، ٥٤، ٦٨، ٧١ وجاءت نتائجها كالآتي:

- **العبارة رقم ٤:** أجاب عنها ١٤,٢% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن الاجتماعات المدرسية تفشل كثيراً في تحقيق الهدف منها، في حين أجاب عنها ١٨,٦% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ٦٧,٣% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على عدم فعالية الاتصالات ببعض المدارس الابتدائية وربما يرجع ذلك إلى فقدان مهارة الاتصال وعدم فهم أساليبه، أو عدم وضوح الهدف من الاجتماعات بدليل أنها لا تثير اهتمام المستقبلين لعملية الاتصال.

- **العبارة رقم ٢٣:** أجاب عنها ٤٩,١% من أفراد عينة الدراسة حيث أكدوا أن المذكرات والأوامر المكتوبة كثيرة لضمان حسن سير العمل المدرسي، في حين أجاب عنها ٣٧,١% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ١٣,٨% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على أن كثرة الأوامر والمذكرات المكتوبة كوسيلة للاتصال بين القيادات التربوية والعاملين يعطل عملية الاتصال، على اعتبار أن هناك أمور تخص العمل المدرسي لا تحتاج إلى مكاتبات بل تبليغها شفهياً يسرع من إنجازها، وفي نفس الوقت الاتصالات الحديثة تركز على التخلص من كثرة الأوراق والمكاتبات مع التركيز على عاملي السرعة والفاعلية في عمليات الاتصال.

- **العبارة رقم ٥٣:** أجاب عنها ٨١,٩% من أفراد الدراسة بغالباً حيث أنهم أكدوا أنهم يوفرون الفرص لجميع العاملين بالمدارس الابتدائية للاطلاع على النشرات والقرارات الرسمية، في حين أجاب عنها ١٤,٧% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، بينما أجاب عنها ٣,٤% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على أن هناك بعض قيادات المدارس الابتدائية يقصرون في مسئولياتهم الوظيفية فلا يتيحون الفرصة للعاملين للإطلاع على النشرات والقرارات الرسمية وكيفية تنفيذها، ولاشك أن ذلك يعطل مسيرة العمل المدرسي ويبعده عن الإبداع.

- **العبارة رقم ٥٤:** أجاب عنها ١٠,٣% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن هناك بعض العاملين الذين لا يقتنعون بالاجتماعات التي تعقدها إدارة المدرسة على اعتبار أنها لا تحقق الهدف منها، في حين أجاب عنها ٤٥,٧% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، بينما أجاب عنها ٤٤% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على أن بعض قيادات المدارس الابتدائية لا يقومون بتدعيم الاتصالات الفعالة أو النشطة بل ويهملون تدعيم الروابط الإنسانية من جميع أفراد المدرسة سواء كانوا معلمين أو تلاميذ أو حتى المجتمع الخارجي.

- **العبارة رقم ٦٨:** أجاب عنها ٢٣,٧% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا على أن الاتصالات بالعاملين عن طريق المكاتبات والمذكرات أجدى من الاتصال الشفهي، في حين أجاب عنها ٢٦,٣% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ٥٠% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على أن هناك عدد كبير من قيادات المدارس الابتدائية يميلون إلى تعويق عملية الاتصال بينهم وبين أفراد المدرسة، وربما يرجع ذلك إلى فقدان الثقة بين الطرفين.

- **العبارة رقم ٧١:** أجاب عنها ٧٨,٣% من أفـراد عينة الدراسة بغالبـاً حيـث أكدوا أن الاجتماعات المدرسية تتيح الفرص لتبادل وجهات النظر بين أطراف المدرسـة (مديرين / نظار / وكلاء / معلمين) في حين أجاب عنها ١٤,٨% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، بينما أجاب عنها ٧% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

معنى ذلك أن هناك بعض قيادات المدارس الابتدائية لا يقدرون عملية تبادل الآراء بين أطراف المدرسة المختلفة، ولا شك أن ذلك ينعكس علـى العمـل المدرسـي ويولـد الإحباط لدي صناع العقول.

المحور الرابع: طبيعـة شـبكة العلاقـات داخـل المدرسة وخارجها

ويندرج تحت هذا المحور ١٥ عبارة هي (٥، ١٨، ١٩، ٢٨، ٢٩، ٣٢، ٣٤، ٣٥، ٤٥، ٥٦، ٥٧، ٦١، ٦٤، ٧٣، ٨٧) وجاءت نتائجها كالتالي:-

- **العبارة رقم ٥:** أجاب عنها ١٩,٥% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكـدوا أنه يوجد بين بعض العاملين أحقاد بسبب نجاح بعضهم في العمل، بينمـا أجـاب عنهـا ٣٧,٢% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ٤٣,٣% من أفراد عينـة الدراسـة بنادراً.

وقد ترجع هذه الأحقاد إلى عدم المساواة في نيل درجات الترقي أو المدح والثنـاء من قبل قيادات المدرسة، وهذا من شأنه أن يشيع روح البغضاء والكراهية ويقتل المـودة والاحترام بين أفراد المدرسة، ومن ثم يصبح المناخ المدرسي محبطاً للإبداع وطاقاته.

– **العبارة رقم ١٨:** أجاب عنها ٧٣% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن المعلمين يتعاملون مع التلاميذ معاملة عطف ورحمة، في حين أجاب عنها ٢٥,٢% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ١,٧% من أفراد الدراسة بنادراً.

معنى ذلك أنه بالرغم من أهمية هذه المرحلة الدراسية – المرحلة الابتدائية – لكل من التلميذ والمجتمع، على اعتبار أن المدرسة هنا تعد امتدادا للمنزل إلا أن هناك سوء معاملة بعض المعلمين للتلاميذ وربما يرجع ذلك إلى ضآلة العائد الاقتصادي للمعلم فيضطر إلى استخدام الضرب على التلاميذ من أجل أخذ الدروس الخصوصية، أو ربما ينتج ذلك عن ارتفاع الكثافة العددية للفصل، أو سوء حالة العمل المدرسي، أو سوء معاملة إدارة المدرسة للمعلمين، وفي النهاية كل ذلك لا يشجع على الإبداع.

– **العبارة رقم ١٩:** أجاب عنها ٢٠% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن قيادات المدارس الابتدائية لا يقدرون على فعل شيء بالنسبة لظروف العاملين الخاصة، بينما أجاب عنها ٢٥,٢% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، بينما أجاب عنها ٥٤,٧% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على أن هناك بعض قيادات المدارس الابتدائية لا يهتمون بمشاكل العاملين، ومن ثم فهم يهملون تدعيم العلاقات بين أفراد المدرسة.

– **العبارة رقم ٢٨:** أجاب عنها ١٤,٨% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن قيادات المدارس الابتدائية تمد يد العون والمساعدة والرعاية للعاملين في وقت الأزمات المالية أو الاجتماعية، بينما أجاب عنها ١٤,٨% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ٧٠,٤% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على سوء العلاقة بين قيادات المدارس الابتدائية والعاملين فلا تشاركهم إدارة المدرسة همومهم، ولا تقدم لهم بعض العون المادي أو المعنوي عند الأزمات أو المشكلات الطارئة.

- **العبارة رقم ٢٩:** أجاب عنها ٢٠,٢% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن المعلمين يتعاملون مع التلاميذ بكل حزم وشدة، وفي حين أجاب عنها ٥٦,١% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، بينما أجاب عنها ٢٣,٧% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

معنى ذلك أن هناك فئة من المعلمين تستخدم القسوة والشدة عند تعاملها مع التلاميذ وقد يكون ذلك رد فعل لكثرة أعباء المعلم واهتماماته بالدروس الخصوصية، ولا شك أن ذلك من شأنه أن يضعف العلاقة بين المعلم والتلميذ كما يضعف الانتماء الوظيفي لدى المعلم فيغيب الإبداع عن المدرسة.

- **العبارة رقم ٣٢:** أجاب عنها ١١,٦% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن غالبية أولياء الأمور يواظبون على حضور مجالس الآباء والمعلمين وكذلك حضور الجمعية العمومية للمدرسة، في حين أجاب ٤٤,٦% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ٤٣,٨% من أفراد العينة بنادراً.

معنى ذلك أن هناك نسبة كبيرة من قيادات المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية لا توطد علاقتها بأولياء الأمور، رغم أن المدرسة الابتدائية يجب أن تكون على اتصال دائم بأولياء الأمور، على اعتبار أن مسئولية تربية التلاميذ في هذا السن بالذات مسئولية مشتركة بين المنزل والمدرسة.

- **العبارة رقم ٣٤:** أجاب عنها ٧٧,٢% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن قيادات المدارس الابتدائية يقومون بزيارة العاملين في حالة مرضهم، وفي حين أجاب

١٦,٧% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ٩,١% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

معني ذلك أن هناك مشاركة وجدانية بين أطراف المدرسة الابتدائية وهذا أمر تشجعه قيم وعادات وتقاليد المجتمع نظرا لأنه ينمي روح الأخوة بين الأفراد ويدعم الروابط الاجتماعية بين الناس، وينعكس ذلك كله ايجابياً على إنتاجية المدرسة والتحام جميع خطوطها من أجل تحقيق الهدف المنشود.

- **العبارة رقم ٣٥:** أجاب عنها ٨,٩% من أفراد عينة الدراسة بغالباً، حيث أكدوا أن هناك ثمة خلافات وصراعات بين بعض المعلمين بخصوص المناهج الدراسية، في حين أجاب عنها ٣٨,٤% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، بينما أجاب عنها ٥٢,٧% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على اتساع الفجوة بين المعلمين وبطبيعة الحال يترتب عليها سوء العلاقات بينهم على اعتبار أن الصراعات هنا من النوع السلبي تؤدى إلى تفتت جهد الجماعة وتمزق الهدف، وربما يرجع ذلك إلى وجود بعض الغموض في اختصاصات ومسئوليات بعض المعلمين، وهنا تظهر بعض السلوكيات غير المرغوب فيها كاللامبالاة والعدوانية، أو بعض الانطواء والعصبية وغيرها من السلوكيات الخاطئة والمرفوضة.

- **العبارة رقم ٤٥:** أجاب عنها ١٦,٥% من أفراد عينة الدراسة بغالباً، حيث أكدوا أن استفسارات أولياء الأمور تكون متعددة ومزعجة لإدارة المدرسة، بينما أجاب عنها ٤٣,٥% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، في حين أجاب عنها ٤٠% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على أن هناك بعض القيادات المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية لا ترحب باستفسارات أولياء الأمور بل وتعتبرها مزعجة وهنا تتشوه العلاقة بين المدرسة والمجتمع الخارجي بما ينعكس سلبياً على سمعتها.

- **العبارة رقم ٥٦:** أجاب عنها ١٨,٤% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أنه توجد شكاوى من العاملين تتعلق بالعمل المدرسي في حين أجاب عنها ٣٨,٦% من أفراد عينة الدراسة بأحيانا، بينما أجاب عنها ٤٣% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على أن هناك بعض المدارس الابتدائية التي تعاني من مشكلات بخصوص العمل المدرسي، والذي من جرائه تحدث شكاوى من قبل العاملين بخصوص العمل المدرسي وربما يرجع ذلك إلى سوء إدارة هذه المدارس أو عدم قدرتها على بحث مشاكل العمل وحلها قبل أن تتفاقم، ولاشك أن هذا يؤثر على المناخ المدرسي والعملية التعليمية وكذلك على الإبداع.

- **العبارة رقم ٥٧:** أجاب عنها ١٩,٦% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن إدارة المدرسة تعقد اجتماعاً لأهالي الحي وأولياء الأمور من أجل تعريفهم بخطة المدرسة، في حين أجاب عنها ٣٥,٤% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً بينما أجاب عنها ٤٥,١% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على أن هناك نسبة كبيرة من المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية لا تدرك أهمية الدور الاجتماعي للمدرسة، وكيفية الاستفادة من جهود أهالي الحي وأولياء الأمور لخدمة أهدافها، ففي الوقت الحاضر تعتبر المدرسة الابتدائية هي مدرسة الشعب، وهي جزء من المجتمع تهيئ الصغار حتى يصبحوا أمل المجتمع في المستقبل.

- **العبارة رقم ٦١:** أجاب عنها ٧٧,٦% من أفراد عينة الدراسة بغالباً، حيث أكدوا أن علاقة قيادات المدرسة الابتدائية بالعاملين علاقة يسودها الاحترام والهيبة، بينما أجاب عنها ٢٢,٤% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، في حين لم تحصل نادراً على أي استجابة.

وهذا يدل على أن هناك بعض قيادات المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية لا يقدرون إنسانية المعلم ولا يحترمون شخصيته ويعتبرونه موظف يؤدى وظيفة تقليدية، وربما يرجع ذلك إلى عدم وعي هذه القيادات بالمبادئ والمهارات الإنسانية والسلوكية والتي يمكن عن طريقها تحقيق علاقات إيجابية وبناءه بينهم وبين العاملين.

- **العبارة رقم ٦٤:** أجاب عنها ٣,٥% من أفراد عينة الدراسة بغالباً، حيث أكدوا أنه لا يوجد تفاهم مشترك بين بعض العاملين بخصوص العمل المدرسي، في حين أجاب عنها ٣٢,٢% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، بينما أجاب عنها ٦٤,٣% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على وجود تفكك في العلاقات بين فئة المعلمين بعضهم البعض وينتج عن ذلك منازعات تضر العمل.

- **العبارة رقم ٧٣:** أجاب عنها ٦٩,٦% من أفراد عينة الدراسة بغالباً، حيث أكدوا أنه في حالة وقوع أخطاء من بعض العاملين تحاول إدارة المدرسة علاجها في جو أسرى، في حين أجاب عنها ٢٤,٣% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، بينما أجاب عنها ٦,١% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

معنى ذلك أن هناك فئة قيادات المدارس الابتدائية تلجأ إلى التعسف عند التعامل مع العاملين دون دراسة الموقف أو احتوائه بحسن التصرف والتغلب على المشكلة ولا شك

أن هذا يسئ إلى المناخ التنظيمي للمدرسة ويهدم العلاقات الإنسانية البناءة بين أطرافها فلا يكون للإبداع بين أفرادها مجال.

- **العبارة رقم ٨٧**: أجاب عنها ٧,٨% من أفراد عينة الدراسة بغالباً، حيث أكد أنهم يوجد تفكك وخلافات بين مجلس الآباء وإدارة المدرسة في حين أجاب عنها ٦٧,٤% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، بينما أجاب عنها ٧٤,٨% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على أن هناك مجموعة من قيادات المدارس الابتدائية لا يقدرون على إنجاح العمل المدرسي من خلال مجالس الآباء وتفعيلها، وربما يرجع ذلك إلى الاتجاه السالب لدى هذه القيادات تجاه هذه المجالس، والاعتقاد بعدم جدواها.

المحور الخامس: الخدمات التي تقدمها المدرسة للتلاميذ والبيئة

ويندرج تحت هذا المحور ٨ عبارات هي (٦، ٧، ٢٠، ٣٠، ٣٦، ٣٧، ٤٧، ٥٥) وجاءت نتائجها على النحو التالي:-

- **العبارة رقم ٦**: أجاب عنها ١٨% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أنه توجد مجموعات تقوية بالمجان للتلاميذ المتأخرين دراسيا، في حين أجاب عنها ٣٣,٤% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، بينما أجاب عنها ٤٩,٥% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

معنى ذلك أنه توجد فئة ليست بالقليلة من قيادات المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية لا تهتم بالمتأخرين دراسياً وربما يرجع ذلك إلى كثرة الأعباء التي يتحملونها أو لضيق الوقت، أو ربما من أجل تشجيع الدروس الخصوصية.

- العبارة رقم ٧: أجاب عنها ٢٣,٤% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن الحفل السنوي يعد مضيعة للوقت ولا لزوم له، بينما أجاب عنها ٢٦,١% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، في حين أجاب عنها ٥٥,٥% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا الاختلاف في الاستجابات من قبل أفراد عينة الدراسة يعطي مؤشرا على التخبط في فهم أهداف المدرسة الابتدائية وفلسفتها من قبل قياداتها، حيث أن الحفلات تعد من العوامل التي تساعد على تنمية الجانب الوجداني لدي التلاميذ والترويح عن ذاتهم، كما أن هذه المرحلة العمرية من حياة الطفل تحتاج إلى الجمع بين العلم والفن والثقافة، ولكن ربما يرجع عدم اهتمام هذه القيادات بمثل هذه الحفلات لنقص ميزانية المدرسة.

- العبارة رقم ٢٠: أجاب عنها ٧٦,٥% من أفراد عينة الدراسة بغالباً، حيث أكدوا على أن قيادات المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية حريصون على وجود بعض الإسعافات الأولية في المدرسة لتوفير الأمان للتلاميذ، في حين أجاب عنها ١٧,٤% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، بينما أجاب عنها ٦,١% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

ولاشك أن هذا الأمر يعتبر من الأمور التي تستحق الاهتمام من قبل قيادات المدارس الابتدائية على اعتبار أنها ضرورة صحية في الوقت الحاضر تفرضها طبيعة المدرسة وطبيعة المرحلة العمرية التي تحتضنها.

- العبارة رقم ٣٠: أجاب عنها ٦٤%من أفراد عينة الدراسة بغالباً، حيث أكدوا أن قيادات المدارس الابتدائية حريصون على تنظيم رحلات لزيارات المؤسسات

والمصانع الموجودة بالحي، في حين أجاب عنها ٢٨,١% من أفراد عينة الدراسة بأحيانا، وأجاب عنها ٧,٩% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على عدم الوعي الكامل لدي بعض قيادات المدارس الابتدائية بأهمية هذه الدراسات ومعرفة التلاميذ بالمؤسسات والمصانع والمرافق التي توجد بالبيئة المحلية حيث أنها تدعم عملية تتبؤ التعليم أي ربط التعليم بالبيئة.

- **العبارة رقم ٣٦:** أجاب عنها ٧٢,٢% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن قيادات المدارس الابتدائية يشجعون التلاميذ المتفوقين ويقدمون لهم المكافآت الرمزية، بينما أجاب عنها ٢٦,١ % من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، بينما أجاب عنها ١,٧% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل علي أن هناك فئة ضئيلة من قيادات المدارس الابتدائية ليس لديهم وعي بأهمية تشجيع التلاميذ المتفوقين حتى يحافظوا على مستواهم وبالتالي تزدهر العملية التعليمية بالمدرسة.

- **العبارة رقم ٣٧:** أجاب عنها ٢٤,٨ % من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن مسئولية حل مشاكل التلاميذ المشاغبين تقع علي أولياء الأمور، بينما أجاب عنها ٤١,٦% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، في حين أجاب عنها ٣٣,٦% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل علي أن هناك فئة ليست بالقليلة من قيادات المدارس الابتدائية ليس لديهم الوعي الكامل بالدور الاجتماعي الذي تقوم به المدرسة تجاه الفرد والمجتمع، علي اعتبار أن المدرسة كمنظومة اجتماعية وتربوية تضطلع بعدة أدوار متباينة ولكنها متكاملة.

- **العبارة رقم ٤٧:** أجاب عنها ٤٦,٦% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن التلاميذ المتأخرين دراسياً يحتاجون إلي دروس خصوصية، بينما أجاب عنها ٣٧,٩% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، في حين أجاب عنها ١٥,٥% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل علي أن هناك عدد كبير من قيادات المدارس الابتدائية يشجعون الدروس الخصوصية، ومن ثم يهملون الاهتمام بالعملية التعليمية داخل المدرسة.

- **العبارة رقم ٥٥:** أجاب عنها ٣٣% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا علي أن قيادات المدارس الابتدائية يحرصون على إقامة حفل سنوي يشترك فيه التلاميذ وفقاً لمواهبهم، بينما أجاب عنها ٣٦,٥% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، في حين أجاب عنها ٣٠,٤% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل علي أن هناك ثمة اعتقاد خاطئ لدي بعض قيادات المدارس الابتدائية بأن مثل هذه الحفلات تضيع الوقت وتشتت الجهد وتناسوا أنها تكشف عن مواهب وقدرات التلاميذ في مثل هذه المرحلة العمرية.

المحور السادس: الروح المعنوية للعاملين

ويندرج تحت هذا البعد ست عبارات هي (٨، ٢١، ٣١، ٦٩، ٧٧، ٧٨) وجاءت نتائجها علي النحو الآتي:

- **العبارة رقم ٨:** أجاب عنها ٨٩,٤ % من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن العاملين الذين يؤدون رسالتهم علي أكمل وجه يحظون بالثقة من قبل إدارة

المدرسة، بينما أجاب عنها ٥,٣%من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وكذلك أجاب عنها ٥,٣ % من أفراد عينة الدراسة بنادرا.

وهذا يدل علي تمتع العاملين الأكفاء بثقة قيادات المدارس الابتدائية، ولا شك أن هذا يؤدى إلي تحفيزهم وشحذ هممهم وتقدمهم في العمل المدرسي، وذلك ينعكس إيجاباً علي المدرسة.

- **العبارة رقم ٢١:** أجاب عنها ٢١,٩ % من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن دافعية العاملين للعمل تنخفض بسبب عدم اقتناعهم بالمهنة، بينما أجاب عنها ٣٢,٥% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، في حين أجاب عنها ٤٥,٦ % من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل علي أن هناك فئة من العاملين تنخفض دافعيتهم نحو العمل وربما يرجع ذلك إلي ضآلة العائد الاقتصادي أو تدني المكانة الاجتماعية، أو تعدد الأعباء التي يتحملونها.

- **العبارة رقم ٣١:** أجاب عنها ٩,٦ % من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أنه يوجد حالة عدم رضا من جانب بعض العاملين، في حين أجاب عنها ٤٦,٥ % من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، بينما أجاب عنها ٤٣,٩ % من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يرجع إلي عدم ملائمة بيئة العمل مع العاملين بسبب عدم إشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية والمادية ومن ثم يشعرون بالقلق وعدم الاستقرار، وربما يرجع ذلك إلي عدم تطابق مستوى الطموح والأهداف التي يسعى أليها المعلمون لتحقيقها مع توقعاتهم من وظيفتهم كمعلمين بالمدارس الابتدائية، ويترتب علي ذلك كله ضعف الانتماء التنظيمي

لدى العاملين وسوء العلاقات داخل المدرسة، وضعف ارتباط العاملين بمدارسهم، ومن ثم يقل الإبداع أو يكاد أن ينعدم.

- **العبارة رقم ٦٩:** أجاب عنها ٦,١ % من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا علي أن روح العاملين مرتفعة مما يدفعهم نحو التقدم والنجاح، بينما أجاب عنها ٢٦,٣ % من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل علي انخفاض الروح المعنوية للعاملين بالمدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية من قبل أفراد عينة الدراسة ويرجع ذلك إلي نقص الحوافز أو عدم تشجيع قيادات المدرسة لهم.

- **العبارة رقم ٧٧:** أجاب عنها ٧٣,٣% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن تنظيم ودفع جهود العاملين يقع دائماً علي كاهل إدارة المدرسة، بينما أجاب عنها ٢٣,٣ % من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ٣,٤% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

ولا شك أن هذه الاستجابات تعد تعبيراً ظاهرياً من قبل أفراد عينة الدراسة ولكنها تنطوي علي وجهات نظر متناقضة، حيث لا يوجد تحفيز للعاملين أو دفع سلوكهم نحو الأهداف المنشودة في الوقت الحاضر بمدارس التعليم الابتدائي.

- **العبارة رقم ٧٨:** أجاب عنها ٩,٦% من أفراد عينة الدراسة بغالباً، حيث أكدوا علي أن العاملين يحتاجون دائماً إلي التهديد والعقاب حتى يبذلوا مزيداً من الجهد، بينما أجاب عنها ١٢,٢% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، في حين أجاب عنها ٧٨,٣ % من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل علي أن هناك فئة من قيادات المدارسة الابتدائية بمحافظة القليوبية يميلون غلي الشدة والحزم والتسلط في إدارة مدارسهم، كما أنهم يؤمنون بأهمية الرقابة المصحوبة بالتهديد، والتي لا يمكن أن ينمي في إطارها الإبداع الفردي أو الجماعي.

المحور السابع: طبيعة المناخ التنظيمي بالمدرسة

ويندرج تحت هذا المحور ١٤ عبارة، وهي العبارات (١، ٩، ٣٣، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤٦، ٥٨، ٦٥، ٧٠، ٧٢، ٧٩، ٨١، ٨٣) وجاءت نتائجها علي النحو الآتي:

- **العبارة رقم ١:** أجاب عنها ٥٧,٤ % من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن العاملين يحرصون علي المحافظة علي نظام العمل المدرسي، بينما أجاب عنها ٤١,٧ % من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، في حين أجاب عنها ٠,٩ % من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل علي أن هناك فئة من معلمي المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية لا يحرصون علي نظام العمل المدرسي، وربما يرجع ذلك إلي وجود منازعات في العمل، ووجود خلافات بين العاملين وإدارة المدرسة، عدم ملائمة بيئة العمل المدرسي، ومن شأن هذه الاضطرابات أن تزيد الأحقاد، ومن ثم يغيب الإبداع.

- **العبارة رقم ٩:** أجاب عنها ٢١,٩ % من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن غالبية التلاميذ يرغبون في التعلم، بينما أجاب عنها ٣٣,٣ % من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، في حين أجاب عنها ٤٤,٧ % من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل علي أن هناك نوع من اللامبالاة بمستوى العملية التعليمية عند بعض معلمي المدارس الابتدائية ويرجع ذلك إلي انشغالهم بالدروس الخصوصية أو القيام بعمل أخر لزيادة الدخل، ويترتب علي ذلك اضطراب العلاقة بين المعلمين والتلاميذ ومن ثم يغيب التجديد والإبداع.

- **العبارة رقم ٣٣:** أجاب عنها ٤١,٦ % من أفراد عينة الدراسة حيث أكدوا أن قيادات المدارس الابتدائية حريصون علي إبقاء برنامج العمل المدرسي مستمر دون تغيير، بينما أجاب عنها ٣٠,١% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، وأجاب عنها ٢٨,٣ % من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل علي أن هناك عدد كبير من قيادات المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية يميلون إلي النظم التقليدية في العمل، ولا يفضلون التغيير أو التطوير في مدارسهم بالرغم من أهميته في بقاء فاعلية المدرسة ومن ثم يفتقد الإبداع في مثل هذه المدارس.

- **العبارة رقم ٣٨:** أجاب عنها ٦٧% من أفراد عينة الدراسة بغالباً، حيث أكدوا أن معلمي المرحلة الابتدائية يشعرون بقيمة رسالتهم تجاه الفرد والمجتمع، بينما أجاب عنها ٢٥,٢% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، بينما أجاب عنها ٧,٨% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

معنى ذلك أنه يوجد عدد غير قليل من معلمي المدارس الابتدائية لا يشعرون بمكانتهم الاجتماعية، ومما لاشك فيه أن هذا يؤثر على عملهم وينعكس على تلاميذهم.

- **العبارة رقم ٣٩:** أجاب عنها ٢١,٩% من أفراد عينة الدراسة بغالباً، حيث أكدوا أن التطوير التدريبي في نظام العمل المدرسي لا يساعد على توطيد العلاقة بين

إدارة المدرسة والمعلمين، بينما أجاب عنها ٣٦,٨% من أفراد عينة الدراسة بأحيانا، في حين أجاب عنها ٤١,٢% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على أن هناك بعض قيادات المدارس الابتدائية لا يدركون أهمية التطوير أو التغيير التدريجي في نظام العمل وقيمته في تقليل مقاومة العاملين والتلاميذ وكل فرد في المجتمع المدرسي، ولاشك أن مثل هذه الأمور تؤدى إلى اضطراب العلاقات داخل المدرسة وإشاعة الفوضى، ومن ثم تزداد هموم الإدارة المدرسية، ومعها يذهب الإبداع ولا يكون له معنى في الحياة المدرسية.

- **العبارة رقم ٤٠:** أجاب عنها ٦١,١% من أفراد عينة الدراسة بغالباً، حيث أكدوا أن العاملين يتقبلون أوجه النقد من جانب إدارة المدرسة، بينما أجاب عنها ٣٠,١% من أفراد عينة الدراسة بأحيانا، في حين أجاب عنها ٨,٨% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على فقدان الثقة وغياب الاحترام المتبادل وعدم وجود احترام الرأي والرأي الآخر بين قيادات المدرسة الابتدائية وبعض العاملين، وربما يرجع ذلك إلى أن قيادات هذه المدارس تضع الحواجز أمامهم، وتحاول النقد المصحوب بالتشهير، والبعد عن الذاتية، كل ذلك ولاشك يجعل المدرسة بعيدة عن الموضوعية، ومن ثم لا يمكن أن يبدع أفرادها في ظل مناخ محاط بالاضطرابات ومملوء بالانتقادات.

- **العبارة رقم ٤٦:** أجاب عنها ٦٢,٦% من أفراد عينة الدراسة حيث أكدوا أن علاقة العاملين ببعضهم البعض يسودها الحب والود والاحترام، بينما أجاب عنها ٣٧,٤% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، في حين أن نادراً لم تحصل على أية استجابات من قبل أفراد عينة الدراسة.

وهذا يدل على أن هناك فئة من العاملين في المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية العلاقات بينهم ليست صافية، ومن ثم يشيع جو من الكراهية وربما يرجع ذلك إلى عدم توخي هذه القيادات العدالة عند التعامل معهم وخاصة في إطار الترقية أو الثواب والعقاب.

- **العبارة رقم ٥٨:** أجاب عنها ١٧,٤% من أفراد عينة الدراسة بغالباً، حيث أكدوا على أن الضرب يستخدم كوسيلة تأديبية ضد التلميذ المشاغب، بينما أجاب عنها ٤٠% من أفراد عينة الدراسة بأحيانا، في حين أجاب عنها ٤٢,٩% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على افتقار بعض المدارس الابتدائية إلى استخدام الجانب الإنساني وتوظيفه من قبل المعلمين تجاه التلاميذ وخاصة المشاغب منهم، على اعتبار أن القسوة أو الشدة أو التعسف عند التعامل مع التلاميذ لا تؤتي بنتائج تربوية.

- **العبارة رقم ٦٥:** أجاب عنها ٨٠,٧% من أفراد عينة الدراسة بغالباً حيث أكدوا أن قيادات المدارس الابتدائية يثقون في أداء العاملين، بينما أجاب عنها ١٩,٣% من أفراد عينة الدراسة بأحيانا، في حين أن نادراً لم تحصل على أية استجابات من قبل أفراد عينة الدراسة.

وهذا يدل على أن هناك فئة من قيادات المدارس الابتدائية لا يثقون في أداء العاملين وربما يرجع ذلك إلى نمط القيادة السائد في هذه المدارس والذي يميل إلى التسلطية والتي يتحطم معها إبداع أفراد المجتمع المدرسي.

- **العبارة رقم ٧٠:** أجاب عنها ٤٠,٤% من أفراد عينة الدراسة بغالباً، حيث أكدوا أن مهنة معلم المرحلة الابتدائية شاقة ومتعبة، بينما أجاب عنها ٣١,٦% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، في حين أجاب عنها ٢٨,١% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على وجود اتجاهات سالبة من قبل بعض معلمي المرحلة الابتدائية تجاه عملهم، وبالتالي يشعرون بالملل وتنخفض روحهم المعنوية ويأتي عليهم فترة من الزمن يشعرون فيها باللامبالاة.

- **العبارة رقم ٧٢:** أجاب عنها ٣٩,٥% من أفراد عينة الدراسة بغالباً، حيث أكدوا أن هناك شائعات من جانب بعض العاملين تعرقل مسيرة العملية التعليمية، بينما أجاب عنها ٤٣% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، في حين أجاب عنها ١٧,٥% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على أن إدارة بعض المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية إدارة غير فعالة وكذلك اتصالاتها، ويترتب على ذلك سوء أجواء العمل المدرسي، ومن ثم تنتشر الشائعات ويصاحبها بلبلة واضطراب تقف حجر عثرة أمام الإبداع.

- **العبارة رقم ٧٩:** أجاب عنها ٧٥,٧% من أفراد عينة الدراسة بغالباً، حيث أكدوا أنه توجد علاقات جيدة بين العاملين بعضهم البعض، بينما أجاب عنها ٢٢,٦% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، في حين أجاب عنها ١,٧% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على أن هذه الاستجابات تعبر عن وجهات نظر متناقضة تحمل في إطارها كثرة المنازعات وبيروقراطية القيادة وضعف شبكة الاتصال.

- **العبارة رقم ٨١:** أجاب عنها ٧٠,٩% من أفراد عينة الدراسة بغالباً، حيث أكدوا أنه يوجد تعاون مشترك بين العاملين بعضهم البعض من أجل تحقيق أهداف المدرسة، بينما أجاب عنها ١٨,١% من أفراد عينة الدراسة بأحياناً، في حين أجاب عنها ٩% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على أن هناك فئة من العاملين بالمدارس الابتدائية لا توجد بينهم تعاون مشترك وربما يرجع ذلك إلى سوء العلاقة بينهم، أو سوء المناخ العام بالمدرسة.

- **العبارة رقم ٨٣:** أجاب عنها ٤٦% من أفراد عينة الدراسة حيث أكدوا أنه يوجد صراع بين إدارة المدرسة والعاملين حول التقرير السنوي، بينما أجاب عنها ٢٧% من أفراد عينة الدراسة بأحيانا، وكذلك أجاب عنها ٢٧% من أفراد عينة الدراسة بنادراً.

وهذا يدل على وجود تفكك في العلاقات بين بعض العاملين بالمدارس الابتدائية في محافظة القليوبية، وربما يرجع ذلك إلى تحيز إدارة المدرسة إلى بعضهم، أو عدم التزامها بعدالة الثواب والعقاب، مما يؤثر بالتالي سلباً على العملية التعليمية بالمدرسة.

حادي عشر: التوصيات والمقترحات:

من المعلومات التي حصل عليها البحث من الإطار النظري، ومن النتائج التي خرجنا بها من الدراسة الميدانية يمكن أن نضع مجموعة من التوصيات رأينا أن تصاغ على النحو التالي:-

توصيات عامة:

وتتمثل في النقاط الآتية:

- تفرض طبيعة العصر على مدير المدرسة الابتدائية أن يدخل معترك الحياة المعاصرة ويستفيد منها، لأن دوره لا يعتمد على إدارة آلة عن طريق فنيين وخبراء بل دوره أكثر عمقاً وأدق خطرا ألا وهو توجيه عقول ورعاية مشاعر، ولذلك تعنيه بالدرجة الأولى جودة هذا المنتج والمتمثلة في اكتساب هذا الفرد للمعارف والسلوكيات والمبادئ والمعتقدات التي تحسن هذا السلوك وتثري هذا المعتقد، وتوجه هذا الفرد إلى المستقبل برؤية إستراتيجية تستشرف المستقبل، فيها تفاؤل وطموحات وواقعية وتحديات وفرص.
- يعد دور مدير المدرسة كقائد تربوي أساسي ومحوري في نشر ثقافة التغيير بين المعلمين والإداريين والعاملين بل والطلاب أيضاً، وذلك بحسن توظيف مهارات القيادة الفاعلة وحسن إدارة الموارد البشرية وتوجيهها للمشاركة الإيجابية في تنفيذ عمليات التقويم الداخلي والخارجي، بالإضافة إلى تقبل النتائج والسعي الدائم للتحسين والتطوير.
- ينبغي على مدير المدرسة العصري أن يكون لديه الرؤية الإستراتيجية المستقبلية والتفكير الإبتكاري والإبداع الخلاق ليتمكن من فهم واستيعاب التغيرات السريعة والمعقدة في عالم اليوم، والانتقال من حالة ردة الفعل إلى حالة المبادأة والمبادرة والإنجاز والعمل بروح الفريق والتميز، ولن يحصل مدير المدرسة على ذلك بالتمني والتسويف بل عليه أن يسعى باستمرار لإحداث تغييرات مدروسة في الهدف والعمليات والإستراتيجيات والممارسات وإيجاد وقائع تربوية جديدة تطلق

قوى الإبداع الخلاق وتستنفر جميع الطاقات في المدرسة والبيئة الخارجية لها وتوجيه ذلك كله باتجاه تحسين تعلم الطلاب وجودة إنتاجية المدرسة.

- ينبغي على مدير المدرسة الابتدائية أن يعمل على إيجاد التفاعل الإداري بين العاملين في المدرسة، كأن يحفز المدرسين وينمي بينهم الدافعية للعمل والأنشطة المدرسية، وأن يتخذ من الإجراءات ما يمكن المدرسين من المساهمة الفعالة في جماعات العمل، وعليه أن يمنح الأفراد الذين يظهرون تقدماً ونمواً وفاعلية في الأداء الفرصة في إبداء الرأي والمشاركة في تحقيق أهداف العمل المدرسي، وإعطائهم الحرية للمساهمة في تحقيق هذه الأهداف، ولاشك بأن النجاح في تنمية شعور الجماعة نحو العمل الفعال يساهم بعد ذلك في التركيز على حل المشكلات التي تعوق تحقيق الأهداف.

- يتطلب من مدير المدرسة مساعدة المعلمين على ممارسة التدريس الإبداعي وتوفير متطلبات ممارسته في البيئة أو في الصفوف، وعليه أن يشعر معلميه أو طلابه بأنه يقدر الإبداع ويشجع عليه ويستعد لقبول الأفكار، وقبول مبدأ الرأي الآخر وإعطاء الفرصة لحرية الفكر والطرح والمناقشة في الموضوعات التي تخدم العملية التعليمية وقبل ذلك كله تعويد النفس على الإبداع والعمل على تنميته باستمرار، وتوفير الظروف الملائمة له والبيئة التي يمكن أن ينمو ويزدهر فيها، وذلك لضمان الجودة الشاملة في الأداء وتحقيق الأهداف بهدف التكيف مع متغيرات العصر ومعطياته.

- يجب على قيادات المدرسة الابتدائية التكيف مع المتغيرات في البيئة المدرسية من خلال حسن توظيف الموارد والاستفادة من نقاط القوة بما يحقق طموحات

وتوجيهات المدرسة في المستقبل، والعمل على التقليل من العوامل المعوقة لعملية التطوير والتغيير.

- يجب أن توفر إدارة المدرسة الابتدائية بيئة إبداعية تتقبل الإبداع في مجالاته المختلفة وتحفز العاملين عليه وتنمي فيهم الرغبة في تطويره في حياتهم العملية والمهنية ليكون شيئاً أساسياً في إنجازهم لأعمالهم، إذ لا يمكن للطالب أو المعلم أو المدير أن يبدع في بيئة ترفض الجديد أو التجديد، وحتى تصبح البيئة المدرسية بيئة إبداعية كان لزاماً على مدير المدرسة وفريق إدارته أن يقتنعوا أولا بأن العاملين معهم بإمكانهم أن يبدعوا حلولا لمشاكل تواجههم، وأساليب في التعامل مع قضايا جديدة أفرزتها تحديات العصر، بل إن ذلك يتطلب أن يلغوا بعض القواعد والقوانين العقيمة التي تصنع حدودا معينة للإبداع فتشل حركته وتردم طاقاته، وتعوق العاملين بالمدرسة والطلاب عن قيامهم بدورهم في إبراز طاقاتهم الإبداعية.

- ينبغي على مدير المدرسة أن يعمل على مساعدة المعلمين في ممارسة التدريس الإبداعي، وتوفير متطلبات ممارسته في الصفوف الدراسية، وعليه أن يشعر معلميه بأنه يقدر الإبداع وتقديرهم لهم عندما يبدعون، ويستعد لتقبل الأفكار الإبداعية الجديدة ويعمل على تهيئة الجو والمناخ المدرسي الملائم مادياً وعقلياً ونفسياً للمبدعين طلاباً ومعلمين، ويشجع أعمال الطلاب ومعلميهم التي تتصف بالإبداعية والتجديد.

- ينبغي على مدير المدرسة الابتدائية أن يتبنى بيئة إبداعية في الصفوف الدراسية، بحيث تبعث على الانفتاح، كما أنه بإمكان مدير المدرسة لعب دور كبير في إيجاد

مثل هذه البيئة باستعمال مجموعة من الطرق التي تشجع على الإبداع ومنها: المناقشات الجماعية، حفز الطلاب وتقديم الهدايا لهم، وتطوير المناهج الدراسية، إشراك الطلاب في عمليات التقييم المختلفة.

- ينبغي على مدير المدرسة أن يجعل الإبداع أساس إدارته، ومنهج تعامله، وأساس علاقته بالعاملين التي تقوم على المشاركة والمرونة والحساسية للمشكلات والتحرك الفعال والدافعية وكلها عناصر مهمة للإبداع، ولكي يحقق مدير المدرسة الدور الإبداعي الذي يقوم به عليه مايلي:-

- تعليم الإبداع والحث على ممارسته من خلال برامج تعليمية تعد لهذا الغرض في جميع مراحل التعليم، وذلك يستند إلى كون الإبداع ظاهرة يمكن تعليمها وتعلمها.

- المشاركة في تعديل وتطوير المناهج الدراسية لتصاغ بطرق تفجر وتنشط القدرات الإبداعية لدى الطلاب، ولحدوث ذلك لابد من اقتناع الجهات الرسمية المشرفة على وضع البرامج الدراسية والمناهج التعليمية.

- العمل على توفير مناخ تعليمي تعلمي اجتماعي يشجع على تنمية القدرات الإبداعية بين المعلم وطلابه، وبين المعلم والإدارة التربوية، وبين المدرسة والبيت.

- تطوير برامج خاصة لإعداد المعلمين المبدعين والاستمرار في تدريبهم ونموهم المهني، وتطوير وتعديل اتجاهات المعلمين نحو الإبداع والمبدعين.

- البعد عن المركزية مع إتاحة فرصة التعبير عن الأفكار والسماح بالتفكير الإبداعي وتشجيع المعلمين والطلاب على المشاركة الفعالة في حل المشكلات.
- العمل على وضع إستراتيجية محددة المعالم واضحة الهدف مبنية على معايير دقيقة تحددها المدرسة بالتعاون مع الجهات المختصة ومراكز البحوث العلمية والهيئات الإبداعية المختصة للكشف عن المبدعين من المعلمين والطلاب وتدريبهم وتأهيلهم لتوفير الكوادر التي تستطيع أن تعطي وتبدع وتحفز مستقبل الوطن والأمة إلى الأمام.
- أن يدعم التطوير الشامل للمؤسسة التعليمية بحيث لا يقتصر على الاهتمام بالمبنى المدرسي والمعدات والتقنيات والأجهزة بل يجب أن يشمل أساس وجود المدرسة وهم الأفراد، من خلال عمليات التدريب والتفويض في بعض الصلاحيات والمشاركة وتهيئة المناخ المناسب للإبداعات.

- ضرورة تبني مدير المدرسة الابتدائية لأسلوب الإدارة بالرؤية المشتركة على اعتبار أنه يهتم بالوسائل والأهداف بشكل شمولي بحيث تنتقل رؤية المدرسة إلى عقل وضمير ووجدان القائمين على رسالتها على المستويين الفني والإداري، بحيث تقسم أدوار وأدوات الوصول إلى الأهداف الإستراتيجية للمدرسة وتطلق الطاقات وتعطى الحريات لكل العاملين بالمدرسة للعمل المبدع والذي يتسم بالجودة بهدف الوصول إلى الهدف الأسمى المنشود وهو تنمية وتطوير العملية التعليمية، والإدارة بالرؤية المشتركة تحول كل القائمين على العمل المدرسي إلى شركاء يعرف كل منهم إستراتيجية التعليم الحالية والمستقبلية ولكل منهم مهارة التعبير عن آرائه الشخصية وتقبل آراء الآخرين ومناقشتهم.

- ينبغي على مدير المدرسة أن يأخذ بعين الاعتبار أن عصر العولمة يفرض علينا وعلى مدارسنا وعلى المسئولين عن العملية التعليمية توفير مديرين مبدعين في الممارسات الإدارية والأفكار والأساليب والأهداف والطموحات ونمط التعامل ومنهجية العمل في الرؤية والخطط والبرامج والعمليات الصفية وفي التدريس واتخاذ القرار وفي الاجتماعات وتشكيل فريق العمل المدرسي.
- ينبغي على مدير المدرسة أن يبحث عن المعلومات والحلول للمشكلات التي تعترض العمل المدرسي، وأن يتقبل آراء الآخرين ووجهات النظر المعارضة، وأن يعمل بروح الفريق الواحد، ويطور الحلول ويشجع الأفكار الجديدة المبتكرة، ويولي اهتماما لما حوله من أحداث، ويحدد ما الذي يمكن أن تساهم به مدرسته في تنمية الإبداع وتحفيزه في نفوس وواقع عمل الأفراد.
- ينبغي على مدير المدرسة أن يلتزم بالإبداع في منهجه وسلوكه وأسلوبه وشخصيته، وأن يحمى العاملين معه من البيروقراطية والقوانين العقيمة، وأن يربط الأفراد المبدعين بالمدرسة بشكل دائم وكامل، ويضرب مثلا للانفتاح والخيال والقبول، ويسعى إلى الوصول إلى تحقيق نوعية جيدة في الأداء.
- ينبغي على مدير المدرسة أن يقرأ شخصية المعلمين والعاملين معه، ويشركهم في رسم الخطة المدرسية وتنفيذها، ويشجع المعلمين المبدعين الذين لديهم الرغبة في التعلم والتطوير والنمو المهني المستمر، ويخطط لإعدادهم كفريق عمل فعال مؤهل بالتدريب والإعداد الجيد والتفويض وعلى ذلك تراه يشجع العاملين معه على تقديم أفكار جديدة تحمل بين طياتها الإبداع الخلاق، وأن يشجع حلقات العصف الذهني كمدخل من مداخل الإبداع في العمل الإداري المدرسي والتي

تقوم على اجتماع عدد من العاملين في العمل المدرسي لتدارس مشكلة معينة أو مجال يحتاج لتطوير.

وفي ضوء ما سبق فإن مدير المدرسة عليه أن يعمل على إيجاد بيئة مدرسية مبدعة من خلال التشجيع المستمر مادياً و معنوياً ومن خلال القرارات التي تخدم العملية التعليمية والتي يراعي فيها ظروف المعلم ورغباته وإعطائه حرية التعبير عن رأيه لكي يحقق دوره الإبداعي في مدرسته.

لذا فإننا نريد مديراً يساهم في بناء وتطوير مدرسته، ويشعر أنه جزء لا يتجزأ منها ومن تقدمها، ونريد قائداً يعمل من خلال الجماعة وبمشاركة الجماعة وبروح العمل الجماعي ويأخذ بمبدأ الفريق الواحد في العمل، ومن خلال ذلك كله يحقق معني الجودة الشاملة في الواقع.

وأخيراً، نريد مدرسة فعالة ومديراً يتميز بالحيوية والنشاط يتعامل مع متغيرات العصر بروح التفاؤل والإيجابية، ويدير مدرسته بروح التسامح والإنسانية، مديراً لا يعترف لنفسه بأنه صاحب الفضل في نجاح المدرسة.

* توصيات خاصة بالاستبيان:

بالنسبة للمحور الأول: نمط القيادة السائد في المدارس الابتدائية

- ضرورة الاهتمام بالقيادة الديمقراطية في هذه المدارس على اعتبار أنها تستطيع إحداث التوازن بين مصالح أفراد المجتمع المدرسي وأهداف المدرسة ذاتها، كما أنها تعطى المشاركة في صنع القرار أولوية، وتهتم بالاتصالات الفعالة بالمدرسة، ومن ثم تنمي الإبداع لدي كل أفراد المجتمع المدرسي.

- ضرورة عقد دورات تدريبية لقيادات المدارس الابتدائية باستمرار حتى يستطيعوا الوقوف على مستجدات العصر واستيعاب ثرواته المتنوعة، والتي يمكن من خلالها تنمية الإبداع في المجال المدرسي.

بالنسبة للمحور الثاني: المشاركة في اتخاذ القرارات

تعتبر المشاركة في اتخاذ القرارات هي السبيل الأمثل لرفع الروح المعنوية لدي العاملين بالمدارس الابتدائية وتؤدى إلى زيادة ارتباطهم بمدارسهم، وولائهم لمهنتهم، وعلى هذا يجب حث قيادات المدارس الابتدائية على الاهتمام بمثل هذه المشاركة ومحاولة تنميتها في حدود الإمكانات المتاحة، لأن ذلك يؤدى إلى حسن استغلال الكوادر البشرية والكشف عن إبداعاتهم ومحاولة توظيفها لصالح المدرسة.

بالنسبة للمحور الثالث: طبيعة شبكة الاتصال داخل المداري الابتدائية

يجب تطوير وتنشيط شبكة الاتصالات في المدارس الابتدائية بكافة صورها وأشكالها، مع الاهتمام بإزالة العقبات التي تحول دون تحقيق اتصالات فعالة، ويفضل في هذا الصدد وضع خطة جيدة للاتصال داخل كل مدرسة تتفق مع حجمها وظروفها.

بالنسبة للمحور الرابع: طبيعة شبكة العلاقات داخل المدرسة وخارجها

تعد العلاقات الطيبة بين إدارة المدرسة الابتدائية وجميع العاملين بها أساس لنجاحها وتحقيق أهدافها، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال القضاء على الصراعات بين أفراد المجتمع المدرسي، ومحاولة فض المنازعات في جو أسري، مع تنمية العلاقات الحميمة بين المدرسة الابتدائية وأولياء الأمور لأن ذلك يسهم بدرجة كبيرة في حل مشاكل التلاميذ،

وينمي دوافعهم نحو التعلم، وفي هذا الإطار يمكن أن تنمى المواهب الإنسانية وتزدهر إبداعات كل أطراف المدرسة وفي النهاية ينعكس كل ذلك إيجابياً على سمعة المدرسة ونجاحها.

بالنسبة للمحور الخامس: الخدمات التي تقدمها المدرسة للتلاميذ والبيئة

- ضرورة الاهتمام بأوجه النشاط المتنوعة في المدارس الابتدائية حتى يتم إشباع ميول التلاميذ وحاجاتهم المختلفة، مع الاهتمام بتوظيف قدراتهم البشرية.
- ضرورة توثيق الصلة بين المدرسة الابتدائية والمجتمع المحيط بها عن طريق ما تؤديه من خدمات وإرشادات، وفرص لتدريب التلاميذ وخاصة في الإجازات الصيفية.

بالنسبة للمحور السادس: الروح المعنوية للعاملين

- ضرورة تقدير العاملين مادياً ومعنوياً واجتماعياً، مع إحساسهم بقيمة ما يقومون به من عمل.
- ضرورة إخطار العاملين بتقدمهم أولا بأول لأن ذلك من شأنه أن يرفع من روحهم المعنوية، ويدفعهم إلى تحقيق المزيد من التقدم والنجاح.
- ضرورة تحسين الروابط الاجتماعية بين العاملين بمختلف المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية حتى يزداد ارتباطهم بالعمل وبمدارسهم ومن ثم يتحسن الأداء وتزداد إنتاجية منظومة التعليم الابتدائي.

- ضرورة احترام أراء وأفكار ومقترحات جميع العاملين بالمدرسة لأن ذلك من شأنه أن يشعرهم بقيمة قدراتهم البشرية، وخبراتهم العملية، فيزداد في المجال المدرسي.

بالنسبة للمحور السابع: طبيعة المناخ التنظيمي للمدرسة

- ضرورة الاهتمام بالمعاملة العادلة من قبل قيادات المدرسة الابتدائية لكل العاملين بها حتى يشعروا بالأمن، وينتشر بينهم الود والحب،وتنمي دوافعهم نحو العمل المبدع.
- ضرورة الاهتمام بمشاكل المعلمين حتى يشعروا بالاحترام المتبادل بينهم وبين إدارة المدرسة وعليه ترتفع إنتاجيتهم ويشعروا بالاستقرار، وتنمي لديهم الاتجاهات الموجبة تجاه مدارسهم ومن ثم يستطيعوا أن يحققوا الإبداع في العملية التعليمية بالمدرسة.

وفي النهاية يجدر بنا أن ننوه إلي أنه يرجى ممن يطلع علي هذا البحث أنه يمكن تكراره علي نوعيات أخري يمكن من خلالها تعميم النتائج.

هوامش البحث ومراجعه:

١- **أحمد سيد مصطفى:** تحديات العولمة والتخطيط الإستراتيجي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٠، ص ص ٥٠، ٥١.

٢- **فاضل الصفار:** "الإبداع الإداري – المبادئ والأساليب والأهداف"، مجلة النبأ، ع٥٦، بيروت، لبنان، ٢٠٠١، ص ص ٤٥ – ٤٧.

٣- **سعد الدين خليل:** "رعاية وتشجيع التفكير الإبداعي"، البعد الثالث لإدارة القرن الحادي والعشرين، مركز وايد سرفيس للاستشارات والتطوير الإداري، القاهرة، ٢٠٠٠، ص ص ٧٣، ٧٤.

٤- **يعقوب عبد الله، على أحمد:** "أثر المستوي التعليمي والجنس في القدرة على التفكير الإبتكاري"، مجلة الشئون الاجتماعية، س٩، ع٣٦، الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٠، ص ص ١٧٥ – ١٧٨.

٥- **مجمع اللغة العربية:** المعجم الوجيز، دار التحرير للطباعة والنشر، القاهرة، د. ت، ص٤٠.

٦- **إبراهيم مصطفى وآخرون:** المعجم الوسيط، دار الدعوة، القاهرة، د.ت، ص٤٣.

٧- **المرجع السابق**، ص٤٤.

٨- **المرجع السابق**، ص ٦٧.

٩- **مجمع اللغة العربية:** المعجم الوجيز، مرجع سابق، ص ٥٩.

١٠- **زهير المنصور**: مقدمة في منهج الإبداع، مكتبة دار ذات السلاسل، الكويت، ١٩٩٥، ص٢٦.

١١- **محمد كامل حسين**: أديسون، دار النهضة العربية، بيروت، د.ت، ص٩.

١٢- **عبد الرحمن عيسوي**: سيكولوجية الإبداع، دار النهضة العربية، بيروت، د.ت، ص٢٠.

١٣- **أحمد زكى بدوى**: معجم مصطلحات العلوم الإدارية، دار الكتاب المصري، القاهرة، د.ت، ص١٢٧.

١٤- **أحمد عباده**: قدرات التفكير الإبتكارى في مراحل التعليم العام، دار الحكمة، البحرين ١٩٩٦، ص٢٥.

١٥- **محمد السيد عبد الرازق**: تنمية الإبداع لدى الأبناء، دار سفير للدعاية والنشر، القاهرة، ٢٠٠١، ص ص ١٩-٢٢.

١٦- **إبراهيم مصطفى وآخرون**: المعجم الوسيط: مرجع سابق، ص ٤٣.

17- **Carol Kinsey Goman**: Creative Thinking in Business , Crisp Publication , I.N.C, California, U.S.A, 1996, PP 21-23.

١٨- **محمد حسن الحمصي**: تفسير القرآن الكريم، دار الرشيد، دمشق، د.ت، ص ص١٨، ١٤٠، ٥٠٣، ٥٤١.

١٩- **فاضل الصفار**: التغيير الإداري – كيف ولماذا؟"، مجلة النبأ، ع٥٧، بيروت، لبنان، ٢٠٠١، ص٣٢.

٢٠- **محمد فتحي**: زيارة لمعسكر الإداريين، دار التوزيع والنشر الإسلامية، القاهرة، ٢٠٠٢، ص ص ٥١،٥٠.

٢١- ــــــــــ: أبجديات التفوق الإداري، دار التوزيع والنشر الإسلامية، القاهرة، ٢٠٠٢، ص ص ١١١،١١٠.

٢٢- ــــــــــ: الإدارة والمدير – الطريقة نحو نجاح المشروع الصغير، دار الطباعة والنشر، الجيزة، ١٩٩٨، ص ص ١٢٧ – ١٣١ "بتصرف".

٢٣- **سعيد يس عامر**: حول الابتكار والإبداع – إستراتيجيات التغير وتطوير منظمات الأعمال، مركز وايد سرفيس للاستشارات والتطوير الإداري، القاهرة، ١٩٩٧، ص ص ٤٣-٤٧.

٢٤- **محمد فتحي**: أبجديات التفوق الإداري، مرجع سابق، ص ص ١٠٦-١١٢.

25- **Theodore T. Herbert**: Dimension of Organizational Behavior, Macmillan, Publishing Company, I.N.C, New York, 1999, PP 22-24.

٢٦- **محمد فتحي**: زيارة لمعسكر الإداريين، مرجع سابق، ص ص ٥٧٢ – ٥٧٧.

٢٧- **بركات محمد مراد**: "العولمة – المفهوم والتجليات"، مجلة المعرفة، ع٩٠، وزارة المعارف، الرياض، السعودية، رمضان ١٤٢٣هـ، نوفمبر ٢٠٠٢، ص ص ١٠٥، ١٠٦.

٢٨- **برهان غليون**: العرب وتحديات العولمة الثقافية – مقدمات في عصر التشريد الروحي، المجمع الثقافي، أبو ظبي، أبريل ١٩٩٧، ص ص ٧، ٨.

٢٩- **محمد أمخزون**: "العولمة بين منظورين"، مجلة البيان، ع١٤٥، س١٤، المنتدى الإسلامي، الرياض السعودية، رمضان ١٤٢٠هـ، ديسمبر ١٩٩٩ / يناير ٢٠٠٠، ص ص ١٢١، ١٢٢.

٣٠- **إبراهيم الناصر**: "العولمة مقاومة واستثمار"، مجلة البيان، ع ١٦٧، س١٦، لمنتدى الإسلامي، الرياض، رجب ١٤٢٢هـ، أكتوبر ٢٠٠١، ص ص ١١٩ – ١٢١.

٣١- **محمد سعد أبو عامود**: "العمل العربي المشترك في ظل العولمة – المخاطر والفرص"، مجلة قضايا إستراتيجية، ع٣، المركز العربي للدراسات الإستراتيجية، دمشق، سوريا، جمادى الآخر ١٤٢١هـ / سبتمبر ٢٠٠٠، ص ص ٨٦-٨٨.

٣٢- **نايف على عبيد**: "العولمة والعرب"، مجلة المستقبل العربي، ع٢٢١، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، يوليو ١٩٩٧، ص ص ٢٨-٣٤ "بتصرف".

٣٣- **الشاذلي العبادي**: الوطن العربي وظاهرة العولمة، منتدى الفكر العربي، عمان، الأردن، ١٩٩٧، ص ص ٥٢-٥٧.

٣٤- **رمضان الألفي**: "العولمة والأمن – الانعكاسات السلبية والإيجابية، دراسات إستراتيجية"، كراسات الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام، ع٧٢، القاهرة ١٩٩٨، ص ص ٣٢-٣٤. "بتصرف"

٣٥- **المرجع السابق**، ص ص ١١٣-١١٥.

36- **Harry Barrington:** Learning About Management, McGraw – Hill Book Company, New York, 1997, PP 22-25.

٣٧- **فريد النجار:** منظومات تكنولوجيا السلوكيات الاقتصادية والتنظيمية – الذكاء السلوكي، بيت الإدارة للاستشارات والتدريب، القاهرة، ١٩٩٨، ص ص ٣٩٢، ٣٩٣.

38- **D.R. Hampton:** Behavioral Concepts in Management, Dickenson Publishing Company, California, 1998, PP 43-44.

39- **J. Gorged:** Assessment of Organizational Effectiveness, Good Wear Publishing Company, I.N.C., California, 1995, PP 62-64.

٤٠- **على عبد الوهاب:** الإدارة والبيئة – نظرة سلوكية، مكتبة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٢، ص ص ٢٧-٣٠.

٤١- **يوسف نبراي:** الإدارة المدرسية الحديثة، ط٦، مكتبة الفلاح، الكويت، ٢٠٠٤، ص ص ٩٥-١٠٢ "بتصرف"

٤٢- **سليمان الحقل:** الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية، ط٨، دار شبل للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ٢٠٠٣، ص ص ١٥-١٩.

43- **L. Muggings: Management**: Concepts and Application, 4th, Harper Raw Public Hers, New York, 1999, PP 24-27.

٤٤: **يوسف نبراي**: الإدارة المدرسية الحديثة، مرجع سابق، ص ص ١٠٣-١٠٥.

٤٥- **عرفات عبد العزيز سليمان**: الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري الإسلامي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٨، ص ص١٢٧، ١٢٨.

٤٦- **المرجع السابق**: ص ص ١٤٧-١٤٩.

٤٧- **أحمد إبراهيم أحمد**: نحو تطوير الإدارة المدرسية - دراسات نظرية وميدانية، ط٣، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية، ٢٠٠٢، ص ص ٣٤، ٣٥.

٤٨- **أحمد إسماعيل حجي**: الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٤، ص ص ١٧٥-١٧٧.

٤٩- **على محمد عبد الوهاب**: الإدارة والبيئة - نظرة سلوكية، مرجع سابق، ص ص٢٧-٢٩.

50- **Douglas J. Thom**: Educational Management and Leadership: Word Spirit and Deed for a Just Society, 3rd Edition, Dieseling Enter Prices Calgary, Alberta, 2001, PP: 239-240.

51- **D. Smilingly:** Management and Performance, 5th Edition, Good Year Publishing Company, California, 2000, PP: 17-18.

٥٢- **على السلمي:** الإدارة المعاصرة، مكتبة غريب، القاهرة، ١٩٩٩، ص ص ٢٦٣-٢٦٦.

٥٣- **محمد منير مرسي:** الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٨، ص ص ٩٢-٩٥.

٥٤- **سيد الهوارى:** ماذا يفعل المديرون، ط٣، مكتبة عين شمس، القاهرة، ١٩٩٨، ص ص ١٠٩-١١٢.

٥٥- راجع في ذلك

- **محمد عبد الحليم منسي:** مقدمة في الإحصاء النفسي التربوي، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٠، ص ص ٣٢٩، ٣٣٠.
- **السيد محمد خيري:** الإحصاء في البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٠، ص ص ٣٢٧، ٣٢٨.
- **سمير عاشور، سامية أبو الفتوح:** مقدمة في الإحصاء التحليلي، دار الكتب، القاهرة، ٢٠٠١، ص ص ٣٢٥، ٣٢٦.

٥٦- محافظة القليوبية: إدارة العلاقات العامة، بنها، ٢٠٠٥، ص ص ١، ٢.

*** الملاحــق:**

الاستبيان فى صورته النهائية، والمطبق على عينة الدراسة
(مديرين / نظار / وكلاء فى المدارس الابتدائية)

رقم	محتـــــــــوى العبـــــــــارة	غالبا	أحيانا	نادرا
١	يحرص العاملون على المحافظة على نظام العمل المدرسى عن رضا.			
٢	يساعد استخدام الأسلوب الرادع على نجاح إدارة المدرسة.			
٣	لا تستطيع على انفعالات بسبب غضبك من مشكلة مـــا بالعمـــل المدرسى.			
٤	تفشل الاجتماعات المدرسية كثيرا فى تحقيق الهدف منها.			
٥	يوجد بين فئة من العاملين أحقاد بسبب نجاح بعضهم فى العمل.			
٦	توجد مجموعات تقوية بالمجان للتلاميذ المتأخرين دراسياً.			
٧	يعد الحفل السنوى مضيعة لوقت التلاميذ.			
٨	يحظى العاملون الذين يؤدون رسالتهم على أكمل وجه بالثقة.			
٩	يرغب غالبية التلاميذ فى التعليم ومستوى تحصيلهم مرضى.			
١٠	يتعطل فـ ى حالة غيابك (كمدير / كناظر/ كوكيـــل) للمدرســـة العمل المدرسى لعدم وجود من يحل محلك.			
١١	تشارك التلاميذ مع إدارة المدرسة فى برنامج "طابور الصباح"			
١٢	تحافظ على النظام المدرسى التقليدى دون تجريب نظم مدرســـية أخرى.			

١٣	تحاول إدارة المدرسة الاستفادة من خبرات ومهارات العاملين القدامى.			
١٤	تنسق بين جماعات الأنشطة المختلفة لصالح العملية التعليمية والتربوية.			
١٥	يحدث ارتباك للعملية التعليمية والتربوية بسبب العاملين الجدد.			
١٦	تهتم إدارة المدرسة بفحص حالة التلميذ المشاغب وتحلل مشكلته.			
١٧	يعتبر إبداء الرأى لموضوعات ووسائل العمل المدرسى غير مهم إلا لفئة قليلة من العاملين.			
١٨	يتعامل العاملون مع التلاميذ معاملة كلها عطف ورحمة.			
١٩	لا تعلم إدارة المدرسة شيئا عن الظروف الخاصة للعاملين.			
٢٠	تحرص إدارة المدرسة على وجود صيدلية بها بعض الإسعافات الأولية.			
٢١	تنخفض دافعية العاملين للعمل بسبب عدم اقتناعهم بالعمل.			
٢٢	تعقد اجتماع العاملين فى بداية العام الدراسى لشرح خطة العمل بالمدرسة وأهدافها.			
٢٣	تكثير المذكرات والأوامر المكتوبة لضمان حسن سير العمل المدرسى.			
٢٤	تشجع المعلمين على تطوير وتجريب طرق تدريس أكثر فعالية.			
٢٥	تتعامل مع كل التلاميذ كأنهم أبنائك.			
٢٦	لا تهتم بإقناع العاملين بكل تغيير يحدث فى أسلوب ونظام العمل المدرسى.			

٢٧	لا تزيد المشاركة من جانب العاملين من إنتاجية المدرسة.			
٢٨	تقف إدارة المدرسة بجانب العاملين فى حالة المواقف والأزمات المالية والاجتماعية.			
٢٩	يتعامل المعلمون بكل حزم وشدة مع التلاميذ.			
٣٠	تحرص إدارة المدرسة على تنظيم رحلات لزيارة المؤسسات والمصانع الموجودة بالحى.			
٣١	توجد حالة عدم رضا عن العمل من جانب بعض العاملين.			
٣٢	يواظب غالبية أولياء الأمور على حضور الجمعية العمومية للمدرسة.			
٣٣	تسعى دائما لإبقاء برنامج العمل المدرسى مستمر دون تغيير.			
٣٤	تقوم بزيارة للعاملين فى حالة مرضهم.			
٣٥	توجد خلافات وصراعات بين بعض المعلمين بخصوص المناهج الدراسية.			
٣٦	تشجع إدارة المدرسة التلاميذ المتفوقين بتقديم مكافآت رمزية لهم.			
٣٧	تقع مسئولية حل مشاكل الأطفال المشاغبين على أولياء أمورهم.			
٣٨	يشعر معلم المرحلة الابتدائية بقيمة رسالته للفرد والمجتمع.			
٣٩	لا يساعد التطور التدريجى فى نظام العمل المدرسى على توطيد العلاقة بين إدارة المدرسة والمعلمين.			
٤٠	يتقبل العاملون أوجه النقد من جانب إدارة المدرسة بكل ترحيب.			

٤١	تتعامل بأسلوب إدارى واحد مهما كانت الظروف داخل المدرسة.			
٤٢	تعقد بالمدرسة اجتماع دورى لمناقشة قضايا العملية التعليمية والتربوية.			
٤٣	تحرص على نجاح إدارة المدرسة من خلال البت فى كل أمور العمل المدرسى بنفسك.			
٤٤	تهتم بالأنشطة المختلفة لأهميتها فى تشكيل شخصية الطفل.			
٤٥	تزعج استفسارات أولياء الأمور إدارة المدرسة لكثرتها.			
٤٦	تسود علاقات الود والحب والاحترام بين العاملين بعضهم البعض.			
٤٧	يحتاج التلاميذ المتأخرين دراسيا إلى دروس خصوصية.			
٤٨	تخصص وقت لسماع ومناقشة المشكلات الخاصة بالعاملين.			
٤٩	تظل فى مكتبك معظم الوقت لكثرة أعباء العمل المدرسى.			
٥٠	يغلق باب المدرسة من الصباح حتى نهاية اليوم الدراسى حتى لا يخرج أحدا من العاملين.			
٥١	تساعد المعلم الأقل كفاءة فى عمله حتى يصل إلى المستوى المرضى.			
٥٢	لا تؤدى مشاركة العاملين بآرائهم فى العمل المدرسى إلى رفع روحهم المعنوية.			
٥٣	توفر الفرص لجميع العاملين بالمدرسة للإطلاع على النشرات والقرارات الوزارية.			
٥٤	لا يقتنع بعض العاملين بالاجتماعات التى تعقدها إدارة المدرسة.			

٥٥	تحرص إدارة المدرسة على إقامة حفل سنوى يشترك فيه التلاميذ وفقا لمواهبهم.			
٥٦	توجد شكاوى من العاملين خاصة بالعمل المدرسى.			
٥٧	تعقد إدارة المدرسة اجتماعا لأهالى الحى وأولياء الأمور لتعريفهم بخطة المدرسة.			
٥٨	يعد الضرب وسيلة لعقاب التلميذ المشاغب.			
٥٩	يرجع حصول المدرسة على مراكز متقدمة إلى مجهودات معلميها وكفاءة إدارتها.			
٦٠	يعد اشتراك التلاميذ فى وضع برنامج "طابور الصباح" مضيعة للوقت.			
٦١	تسود علاقات الاحترام والهيبة بين العاملين فى المدرسة.			
٦٢	لا يتم مناقشة أية مشكلات خاصة بالعمل الدراسى إلا فى الاجتماع المحدد لذلك.			
٦٣	تحرص على مشاركة جميع التلاميذ فى أوجه النشاط المختلفة بالمدرسة.			
٦٤	لا يوجد تفاهم مشترك بين بعض العاملين بخصوص العمل المدرسى.			
٦٥	تثق إدارة المدرسة فى أداء العاملين وإنتاجيتهم.			
٦٦	تعطى إدارة المدرسة توجيهاتها للعاملين دون مناقشة.			
٦٧	تشجع إدارة المدرسة العاملين على التعبير عن أنفسهم ومشكلاتهم الخاصة.			

٦٨	يعد الاتصال بالعاملين عن طريق المكاتبات والمذكرات أجدى من الاتصال الشفهى.			
٦٩	يدفع العاملون نحو التقدم والنجاح ارتفاع روحهم المعنوية.			
٧٠	تعد مهمة معلم الابتدائى شقة ومتعبة ولا أنصح أحدا بالاشتغال بها.			
٧١	تتيح الاجتماعات المدرسية الفرص لتبادل وجهات النظر بين إدارة المدرسة والمعلمين.			
٧٢	تعرقل الشائعات من جانب بعض العاملين العملية التعليمية.			
٧٣	تحاول إدارة المدرسة فى حالة وقوع أخطاء من بعض العاملين علاجها فى جو أسرى.			
٧٤	تفضل التركيز على العمل المدرسى بجوانبه المختلفة دون الاهتمام بالجانب الإنسانى.			
٧٥	تخصص إدارة المدرسة صندوق لتلقى مقترحات وشكاوى العاملين فى العملية التعليمية.			
٧٦	تعتمد على صفوة من العاملين فى التعرف على ما يجرى داخل المدرسة.			
٧٧	تهتم إدارة المدرسة بتنظيم ودفع جهد العاملين.			
٧٨	يحتاج العاملون دائما للتهديد والعقاب حتى يبذلوا مزيدا من الجهد.			
٧٩	يسود جو من العلاقات الإنسانية الجيدة بين العاملين بعضهم البعض.			

٨٠	تشجع العاملين للمشاركة فى الأنشطة المختلفة كل حسب تخصصه واهتماماته.			
٨١	يوجد تعاون مشترك بين العاملين بعضهم البعض لتحقيق أهداف المدرسة.			
٨٢	توطد مشاركة العاملين فى أى تغيير للنظام وأسلوب العمل المدرسى العلاقة بينهم وبين إدارة المدرسة.			
٨٣	يوجد صراع ونزاع بين العاملين من أجل حصولهم على تقدير عال بالتقرير السنوى.			
٨٤	لا تغضب من المعلم/ الموظف عندما يختلف معك فى الرأى بخصوص العملية التعليمية.			
٨٥	ترفع الأمر فوراً للإدارة التعليمية لاتخاذ اللازم عندما يخطئ المعلم/ الموظف فى العمل المدرسى.			
٨٦	نتيح الفرصة للمعلم للمساهمة فى الأعمال الإدارية والإشرافية وفقا لقدراته واستعداداته.			
٨٧	يوجد تفكك وخلافات بين مجلس الآباء وإدارة المدرسة.			



ضغوط العمل وعلاقتها بالالتزام الوظيفي في التعليم الثانوي العام

(دراسة ميدانية)

د.عبد العظيم السعيد مصطفى*

يواجه التعليم في المجتمع المصري المعاصر الكثير من التحديات، فالمتتبع لمسيرة التعليم قبل الجامعي يلاحظ انتشار مؤسساته بجميع مراحلها وما يتبع ذلك من زيادة عدد المتعلمين وما ينتج عنها من مشكلات تعوق مسيرة العملية التعليمية نحو تحقيق أهدافها.

والتعليم يحتل مكان الصدارة في الخطاب السياسي في الوقت الراهن،ذلك أن التعليم في أي أمة هو مستقبل هذه الأمة، ومن ثم لم تعد قضية المستقبل أمرا يقتصر الاهتمام به علي وزارة التربية والتعليم والمتخصصين فقط بل تعداه إلي قطاعات أخري في المجتمع وعلي رأسها القيادة السياسية، مما حدي برئيس الجمهورية أن يعلن أن التعليم هو مشروع مصر القومي من منطلق أنه المحور الأساسي للأمن القومي الذي يسهم في تحقيق تحديث مصر، وهذا يتطلب بالضرورة الاهتمام بتطوير التعليم وتحديثه في ظل الاتجاهات العالمية الحديثة في الإعداد وفي ضوء منطلقات العصر.

وحيث إن الاعتماد الأساسي لأي مشروع يكون علي العنصر الإنساني وليس علي الأجهزة والمعدات والمباني، فإن الجانب المهم في القوي العاملة في مجال التعليم ليس

* أستاذ أصول التربية المساعد ــ كلية التربية النوعية ــ جامعة المنصورة

حجمها فقط وإنما النوعية والرغبة في العمل والالتزام الوظيفي الذي يتميز به. (١٠٣:١٦-١٢٥)[**].

فلقد حظي موضوع الالتزام الوظيفي وضغوط العمل، والعوامل المؤثرة فيهما في مجالات أخرى غير مجال التربية باهتمام كثير من الباحثين منذ سنوات، وظهر هذا الاهتمام لما للإلتزام الوظيفي من تأثير مهم في كثير من سلوكيات الأفراد وما له من انعكاسات علي الفرد والمؤسسة علي حد سواء، فقد وجد كل من ولسون Wilson (1995) (٥١: ١٠١ـ ١١٨) ومودي، وبورتر Mowday, Portar (1974) (٤٥: ٢٣١- ٢٤٨) وهنز Mc Caul & Hins (1995) (٤٣: ٨٠ - ٩٠) وسومرز Somers (1995) (٤٨: ٤٩ - ٥٨) أن ضعف الالتزام الوظيفي يترتب عليه تحمل كلفة الغياب وترك العمل وفقدان الرغبة في الإبداع، وانخفاض الواقعية والالتزام بالعمل.

كما تمثل ضغوط العمل خطرا" علي العاملين وتهدد مزاولتهم لمهنتهم بسبب ما ينشأ عنها من تأثيرات سلبية تتمثل في عدم الرضا المهني وضعف الواقعية للعمل والشعور بالإنهاك النفسي،مما يؤثر سلبا علي أداء العمل بالكفاءة المطلوبة. Baron & Greenberg (1990), (٢٧: ٢٤٠ - ٢٥٠)

ومن المهم معرفة أن الأنظمة التعليمية لها دور أساسي في تطوير وتحديث المجتمعات الإنسانية حيث أصبحت المدرسة مصنعا لأهم منتج في عملية التقدم وهو العنصر البشري، الذي يعتبر بحق الثروة الطبيعية المتجددة غير القابلة للنفاذ،ولكنها تزداد تميزا نتيجة لما يقدم لها من تعليم، ومن هنا فإن التحدي الحقيقي الذي يواجه مصر الآن

** الرقم الأول يشير إلى رقم المرجع والأرقام التالية تشير إلى رقم الصفحة " الصفحات"

ذلك التطور التكنولوجي الهائل وثورة المعلومات التي غيرت أساليب الإنتاج وأنماطه (٢١: ١١٢).

وتعتمد فعالية المدرسة علي المناخ السائد بها وقدرته علي معالجة المشكلات التي تظهر أثناء العمل، وفعالية جماعات العمل المكونة للهيكل المؤسسي، وكذا جماعات الصداقة داخل المدرسة ومدي الإرتباط فيما بينهم ومدي شعور الأعضاء بالجاذبية نحو الجماعة والشعور بالولاء لها ولأعضائها، والولاء للرؤساء في العمل وتوافر الثقة بين الرؤساء والمرءوسين ومدي التكامل بين قيم وأهداف الجماعة وقيم وحاجات الأعضاء، لذا يجب أن تحرص المدرسة في سعيها إلي تحقيق أهدافها علي ضرورة التركيز علي إنتاجية العاملين بها ودراسة البيئة المحيطة، من أجل بث روح العمل في أعمالها لتحقيق الرضا الوظيفي والأداء الجيد. (٢٣: ٦٥ - ٩٠)

والتربية هي وسيلة المجتمع لتحقيق غاية التنشئة الاجتماعية من خلال إكسابها للفرد المعايير الاجتماعية والقيم والأطر المرجعية المشتركة بين أفراد المجتمع، بهدف زيادة انتماء الفرد لجماعته وتوافقه واندماجه معها، كما أن هدفها أكبر من أن يكون مجرد تعليم النشء بعض المواد الدراسية، فهي عملية اجتماعية تقوم بمهمة غرس الأنماط الثقافية والقواعد السلوكية وتنمية الوازع الأخلاقي لدي الأفراد، لتصبح بمثابة ضوابط اجتماعية يتقبلونها عن رغبة وطواعية ممزوجة بالرهبة من مخالفتها أو الخروج عليها. (٩: ١١٠- ١١٢) وهذا لا يتأتي إلا إذا كان هناك مجتمع مدرس (معلم - أخصائي اجتماعي - مدير...) واع لأدواره كاملة متفاهم وملتزم بهذه الأدوار مقللا من الضغوط التي تعرقل قيامه بها.

ويذكر " طلال المعجل٢٠٠١ " أن المعلم هو صانع الفرد وباني شخصيته، والموجه لقدراته ومواهبه، وبقدر ما لديه من عطاء يكون مستوي الفرد عقليا ووجدانيا، وعطاء المعلم كما وكيفا يتوقف علي ما يكون عليه من رضا عن المهنة وأمن نفسي واستقرار مادي، ومتي كان المعلم في حالة جيدة نفسيا وماديا واجتماعيا انعكس ذلك علي عطائه وجهده وزاد التزامه بوظيفته وقلت الضغوط الواقعة عليه. (١٢: ٢٧ – ٢٩)

ويتمثل ضعف الانضباط المدرسي والإدارة المدرسية في عدم انتظام الدراسة في المدارس، وغياب الطلاب عن المدرسة طوال اليوم الدراسي أو بعضه وخاصة في المناطق الشعبية أو العشوائية والبعيدة عن الرقابة، وكذلك عدم التزام المعلمين متمثلا في الغياب وعدم القيام بالدور التربوي داخل المدرسة، وعزوف بعض الطلاب عن مواصلة التعليم أو الهروب منه، وقد يرجع ذلك في كثير من الأحيان إلي سوء اختيار القيادات المدرسية واعتمادها علي الأقدمية في الاختيار، بدون إعداد أو تأهيل للقيام بمهام ومسئوليات هذا الدور، ولا شك أن اختيار القيادات إذا لم يتم وفقا للمعايير السليمة التي نص عليها القانون يؤدي إلي انحرافات في السلوك الاجتماعي، وإلي التعسف في استعمال السلطة، والإخلال بالعدالة الاجتماعية، والانتقاص من تكافؤ الفرص والاستقرار الاجتماعي، كذلك يؤدي ضعف الإشراف من جانب القيادات علي المرؤسين إلي الانحراف في السلوك، ويتضح أن العلاقة بين الانحراف في السلوك واختيار القيادات ــ أيا كان موقعها ــ طردية وليست عكسية فموضوعية الاختيار تؤدي بالتبعية إلي الحد من الانحراف في السلوك الاجتماعي والعكس صحيح (٣: ٤٧٤-٤٧٥).

ويشير كل من "علي عسكر وأحمد عباس١٩٨٨" إلي إن للضغوط أثارها السلبية التي يجب التعامل معها واحتوائها في أضيق الحدود، فالضغوط والعمل يسيران جنبا إلي

جنب لأن العاملين في المهن المختلفة يتعرضون لدرجات مختلفة من الضغوط، فغالبا ما يتعرضون لمواقف أو مسئوليات تعوق متطلباتهم وطلباتهم، أو يقومون بإنجازها علي حساب مهام أخري. (١٩: ٦٥ – ٨٨).

ويشير هذا المفهوم بصورة عامة إلي التغيرات السلبية في العلاقات والاتجاهات من جانب المعلم والأخصائي الاجتماعي والمدير نحو الآخرين بسبب ما يتعرض له كل منهم من ضغوط العمل، ومن ثم عدم الالتزام وظيفيا، وهذه الحالة من شأنها أن تؤدي لتعاملهم مع عملهم بطريقة آلية وبدون اكتراث، بالإضافة لذلك ينتاب هؤلاء حالات من التشاؤم واللامبالاة، وقلة الدافعية، ومقاومة التغيير، وفقد القدرة علي الابتكار في العمل.

لقد زاد الاهتمام بضغوط العمل في الآونة الأخيرة لأهمية نتائجه في اتخاذ العديد من القرارات المتعلقة بالعاملين، والتأثير علي سلوكهم، ومستوي تفاعلهم وإحساسهم بالمؤسسة التي يعملون بها ؛ وحيث إن ضغوط العمل من الموضوعات الواسعة والمتشعبة التي يصعب تغطيتها في دراسة واحدة، فقد تم التركيز فى الدراسة الحالية علي الضغوط التي يواجهها المعلمون والأخصائيون الاجتماعيون والمديرون في المدارس الثانوية العامة وعلاقتها بالتزامهم الوظيفى.

مشكلة الدراسة:

إن دراسة ضغوط العمل وعلاقتها بالالتزام الوظيفي لدي المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين في المدارس الثانوية يتطلب مراعاة أن كل شخص يمكنه أن يزيد من إسهاماته إلي الحد الأقصي، ومن ثم يزيد من نجاح المدرسة التي يعمل بها لأقصي حد،وهذا يتفق مع ما توصل إليه كل من "ماير وألين (Meyer, & Allen (1998" (٢٩: ٤٤ – ٥٢).

إن المنظمات التي يختلف فيها العاملون في درجات الالتزام الوظيفي وتحمل ضغوط العمل، سوف تكون لديها القدرة علي التعامل بفاعلية أكبر حاليا ومستقبلا.

والالتزام الوظيفي في التعليم يعد من أهم العوامل المؤثرة والتي يظهر أثرها مباشرة سواء علي المدى القريب أو البعيد علي الطلاب ومن ثم علي المجتمع ككل، ومن هنا تطرح الدراسة الحالية عددا من التساؤلات نحاول الإجابة عليها في ضوء العرض النظري السابق وتشمل:

١. ما علاقة الالتزام الوظيفي بكل من العمر والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.
٢. ما علاقة الالتزام الوظيفي بضغوط العمل في المدارس الثانوية العامة.
٣. ما علاقة ضغوط العمل بالالتزام الوظيفي لدي المعلمين وكل من الأخصائيين الاجتماعيين والمديرين بالمدارس الثانوية.
٤. ما الفرق بين درجة الالتزام الوظيفي لدي المعلمين وكل من الأخصائيين الاجتماعيين والمديرين بالمدارس الثانوية.
٥. ما الفرق بين ضغوط العمل لدي المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين بالمدارس الثانوية.
٦. ما المقترحات والتوصيات التي تساعد في تعزيز الالتزام الوظيفي لدي المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين بالمدارس الثانوية العامة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلي:

١- التعرف علي آراء المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين في المدارس الثانوية العامة حول علاقة كل من العمر الزمني والمؤهل العلمي والخبرة بالالتزام الوظيفي

٢- التعرف علي آراء المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين في المدارس الثانوية حول علاقة ضغوط العمل بالالتزام الوظيفي.

٣- توضيح الفرق بين درجة الالتزام الوظيفي لدي كل من المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين بالمدارس الثانوية وعلاقتها بضغوط العمل.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلي كونها:

١- تلقى الضوء علي دور كل من العوامل الشخصية وضغوط العمل بالالتزام الوظيفي في مجال التربية والتعليم في مصر.

٢- يمكن أن تفيد قيادات التربية والتعليم بالوزارة.

- القيادات التنفيذية في مديريات التربية والتعليم
- العاملين بالمدارس الثانوية في محافظتي الدقهلية ودمياط.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود هذه الدراسة فيما يلى:

- **حدود جغرافية؛** حيث تقتصر على عينة من محافظتي الدقهلية ودمياط فقط.
- **حدود بشرية؛** حيث تقتصر على عينة من المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين بالمدارس الثانوية العامة فقط.
- **حدود زمنية؛** حيث تم تطبيق ادوات الدراسة الميدانية خلال العـام الدراسـي ٢٠٠٤/٢٠٠٥فقط.

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة ونوعية الدراسة، حيث أنه يدرس الظاهرة كما في الواقع ولا يقف عند مجرد جمع المعلومات والحقائق بل يهتم بتصنيفها وتحليلها ثم استخلاص النتائج منها (١١: ١٣٩)، ومن ثم يمكن بواسطته معرفة علاقة العوامل الشخصية وضغوط العمل بالالتزام الوظيفي للمعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين في المدارس الثانوية العامة، وتحليل الأسباب والعوامل المؤدية لها، ووضع تصور تربوي لتحقيق الأهداف الوظيفية والتنظيمية بفاعلية.

الدراسات السابقة:

لقد تناولت العديد من الدراسات العربية والأجنبيـة موضـوع ضـغوط العمـل والإلتزام الوظيفى وقد حاول الباحث عمل مسح لهذه الدراسات بهدف الإستفادة منها فـى بناء التأصيل النظرى لهذه الدراسة وكذا الإستفادة من نتائجهـا ويمكـن عـرض لهـذه الدراسات التى توصل إليها الباحث على النحو التالى:

١- دراسة Steers (1979) بعنـوان: الإلتـزام الـوظيفى ومـستوى آداء المعلمـين (٤٩: ٤٦ ــ ٥٦)

استهدفت الدراسة إيجاد العلاقة بين الالتزام الوظيفي للعاملين ومستوي أدائهم، وقد توصلت الدراسة إلي: أن العاملين الذين يتصفون بدرجة عالية من الالتزام يتميزون بقلة الغياب عن العمل واستمرارية البقاء في عضوية المنظمة التي يعملون فيها والتفاني في نشاطات هذه المنظمة وخدمة أهدافها.

٢- دراسة مايكلتن **Mykletun(1984)** بعنوان: ضغوط العمل على المعلمين ومصادرها ونوعية حياة المعلم(٤٦: ١٧ ـ ٤٥)

استهدفت الدراسة التعرف علي مصادر ضغوط العمل كما يدركها معلمو المدارس الشاملة النرويجية، وعلاقة مصادر هذه الضغوط بنوعية حياة المعلم، وتوصلت الدراسة إلي أن: العوامل التي لها تأثير سلبي وتسبب ضغوط عمل تؤثر علي حياة المعلم هي:

ـ ثقل أعباء العمل.

ـ سلوك التلاميذ المشاغبين.

ـ المناخ التنظيمي داخل المدرسة.

ـ العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة.

ـ تعدد الفرق الدراسية التي يقوم المدرس بالتدريس فيها.

ـ الكثافة العالية داخل الفصول التي يدرس فيها.

٣- دراسة بليذ **Blasé(1986)** بعنوان: دراسة تحليلية لمصادر ضغوط العمل على المعلمين (٢٨: ١٣ ـ ٤٠).

استهدفت الدراسة تحليل مصادر ضغوط العمل كما يدركها المعلمون أنفسهم، وتكونت عينة البحث من معلمي المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية المشتركين في

برامج للدراسات العليا بالجامعات بالولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت الدراسة إلي:

- أن أهم مصادر ضغوط العمل هي المتعلقة بالمناخ التنظيمي، والتلاميذ، والإدارة.
- كانت هناك بعض المظاهر السلبية لدي المعلمين والمرتبطة بضغوط العمل مثل الغضب ــ الاكتئاب ــ وبعض الأعراض العضوية.

٤- **دراسة عبد الرحيم القطان** (١٩٨٧) بعنوان: الولاء التنظيمى والصفات الشخصية والأداء الوظيفى (١٤: ٥ ــ ٣٢).

استهدفت هذه الدراسة بحث العلاقة بين الالتزام الوظيفي والخصائص الشخصية بما فيها الأداء الوظيفي لفئات من العاملين في المملكة العربية السعودية (سعودية ــ وأسيوية ــ وعربية ــ وغربية) وقد توصلت الدراسة إلي:

١- أن العمالة العربية والآسيوية تتمتع بالالتزام الوظيفي أكبر من العمالة الغربية والسعودية.

٢- أنه توجد علاقـــة بين الالتزام الوظيفي من جهة، وكل من متغيرات الجنس ومدة الخدمة، والتعليم والأداء الوظيفي من جهة أخري.

٥- **دراسة كابل Capel (1987)** بعنوان: أبعاد ضغوط العمل وتأثيرها على معلمى المدرسة الثانوية (٢٩: ٢٧٩ ــ ٢٨٨)

استهدفت الدراسة: إيجاد العلاقة بين ضغوط العمل وبين تضارب الأدوار، وغموض الأدوار والأمور التنظيمية والإدارية، والمتغيرات الديمغرافية لمعلمي أربع مدارس ثانوية بريطانية، وقد توصلت الدراسة إلي:

- وجود علاقة بين ضغوط العمل والمتغيرات السابقة.

- غمـــوض دور المعلم، ومركز التحكم هما المتغيران اللذان فسرا معظم التباين بالنسبة لمقياس ضغوط العمل.
- انخفاض درجة الإحساس بالضغوط لأفراد عينة البحث.

٦- دراسة **محمود حسني، وحسن عبد الملك** (١٩٩٣) بعنوان: ضغوط العمل على المعلمين وعلاقتها بنمط السلوك القيادى لناظر المدرسة (٢٢: ٧٥ ــ ١٢٨)

استهدفت الدراسة: تحديد مدي الارتباط بين ضغوط العمل الوظيفي لدي المعلمين ونمط السلوك القيادي لدي ناظر المدرسة، وقد توصلت الدراسة إلي:

- وجود ارتبـــاط بين ضغوط العمل التي يعانيها المعلمون ونمط السلوك القيادي لناظر المدرسة الذين يعملون معه.
- كلما ازداد الارتفاع في الجانبين الاعتباري والبنائي معا ونمط السلوك القيادي لناظر المدرسة ازداد انخفاض ضغوط العمل لدي المعلمين.

٧- دراسة **Awamleh (1996)** بعنوان: الإلتزام الوظيفى فى أجهزة إدارة المؤسسات العامة فى الخدمة المدنية فى الأردن (٢٥: ٦٥ - ٧٦).

استهدفت هذه الدراسة التعرف علي الالتزام الوظيفي في أجهزة الإدارة والمؤسسات العامة في جهاز الخدمة المدنية في الأردن. وقد توصلت الدراسة إلي:

- عدم وجود علاقـــة بين الالتزام الوظيفي من جهة وبعض العوامل الديموغرافية مثل العمر والجنس والمركز الوظيفي والتعليم من جهة أخري.
- عدم وجود علاقة بين الالتزام الوظيفي والرضا الوظيفي.

٨- دراسة **Clugston(2000)** بعنوان: ثقافة العاملين والإلتزام الوظيفى (٣١: ٥- ٣٠).

استهدفت الدراسة إيجاد العلاقة بين ثقافة العاملين والالتزام الوظيفي وطبقت الدراسة علي عينة مكونة من ٤٧٠ عاملا في القطاع الحكومي الأمريكي. وتوصلت الدراسة إلي:

إن الثقافة الاجتماعية للعاملين مطلب مسبق يجب اتباعه للالتزام الوظيفي.

٩- دراسة **Hartmann & Bambacas (2000)** بعنوان: الأسباب التى تجعل بعض الأكاديمين المنتدبين يترك العمل والبعض الآخر يستمر به (٣٨: ٨٩ - ١٠٢)

استهدفت الدراسة: التعرف علي الأسباب التي تجعل بعض الأكاديميين المنتدبين بترك العمل والبعض الآخر يستمر فيه. وقد توصلت الدراسة إلي:

أن ضغوط العمل هي أحد الأسباب الرئيسية لعدم الالتزام الوظيفي، وأساس جعل بعض المنتدبين من الأكاديميين بترك العمل بينما يستمر البعض الآخر.

١٠- دراسة **Finegan (2000)** بعنوان: **الإلتزام الوظيفى وكل من القيم الشخصية وقيم المؤسسة التى يعمل بها (٣٣: ١٤٩ ــ ١٦٣)**

استهدفت الدراسة بحث العلاقة بين الالتزام الوظيفي وكل من القيم الشخصية وقيم المؤسسة التي يعمل بها الفرد. وقد توصلت الدراسة إلي:

أن الالتزام الوظيفي يمكن أن يظهر من خلال إدارة الموظفين لقيم المؤسسة التي يعملون فيها.

تعليق علي الدراسات السابقة

أوضحت الدراسات السابقة أن الالتزام الوظيفي للمعلمين يرتبط بمستوي أدائهم وانتظامهم وعدم غيابهم، كما يرتبط بمدة الخدمة والمركز الوظيفي لهم، وكذا القيم

الشخصية وقيم المدرسة التي يعملون فيها، وذلك ما أكدته دراسات (1979) Steers، القطان (١٩٨٧)، Awamleh (1996)، Cluyston (2000)، Finegan(2000).

كما أثبتت الدراسات السابقة أن ثقل أعباء العمل وسلوك التلاميذ المشاغبين، وكثافة الفصول العالية والمناخ التنظيمي، وإدارة الصف وأساليب التدريس، وتضارب الأدوار وغموضها من أهم العوامل التي تؤثر سلبا وتسبب ضغوط عمل للمعلمين، ومن هذه الدراسات Mykletun (1984)، Blasé (1986)، Capel (1987)، Hartmann (2000).

ومن ثم وفي حدود علم الباحث لا توجد دراسة ناقشت العلاقة بين ضغوط العمل والالتزام الوظيفي في مرحلة التعليم الثانوي لدي كل من المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين بهذه المرحلة والتي سوف تتعرض لها الدراسة الحالية.

ويمكن للدراسة الحالي أن تستفيد من الدراسات السابقة في تكوين تصور شامل من خلال الوقوف علي الإطار النظري الذي اشتملت عليه تلك الدراسات وما أسفرت عنه من نتائج وما توصلت إليه من توصيات.

خطوات الدراسة:

للإجابة علي تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها سوف تتضمن الدراسة جزأين أساسين:

الأول: إطار نظري يتضمن توضيح المفاهيم التالية:

أ ـ ضغوط العمل ب ـ الالتزام الوظيفي

ج ــ التوازن التنظيمى ودوره في تقليل الضغوط وتفعيل الالتزام

الثانى دراسة ميدانية: يوضح من خلال الأهداف والأدوات وكذا تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا ثم عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها وتقديم المقترحات.

الجزء الأول: الإطار النظري للدراسة

ا. ضغوط العمل:

يعد موضوع الضغوط في بيئة العمل من الموضوعات التي بدأت تستقطب اهتمام الكثير من الباحثين في مجال السلوك التنظيمي، ويري Baron(1986) أن استخدام عبارة الضغوط في الواقع للدلالة علي حالتين مختلفتين تشير فيهما الأولي إلي الظروف البيئية التي تحيط بالفرد في بيئة العمل وتسبب له الضيق والتوتر، وبعبارة أخري المصادر الخارجيّة للضغوط، وأما في الحالة الثانية فإنها تشير إلي ردود الفعل الداخلية التي تحدث بسبب هذه المصادر، والمتمثلة في الشعور غير السار الذي ينتاب الفرد (٢٦: ٢٠٥)، ويذهب Lazarus (1978) إلي أنه في حالة تناولنا للضغوط بشكل كلي فإنها تشير إلي الموقف الذي تكون المتطلبات الواقعة علي الفرد علي درجة أكبر من إمكاناته الذاتية (٤٢: ٧٢ ــ ٧٥).

وبغض النظر عن قدرة الفرد علي مواجهة المواقف المختلفة في بيئة عمله، فإن للضغوط أثارها السلبية والتي ينبغي التعامل معها لاحتوائها في أضيق نطاق، فالضغوط والعمل، يسيران جنبا إلي جنب وذلك لسبب واضح هو أن العاملين في المهن المختلفة يتعرضون لدرجات مختلفة من الضغوط وعلي قمة هذه المهن التعليم ؛ فالعاملين فى هذا المجال سواء كانوا معلمين أو أخصائيين اجتماعيين أو مديرين غالبا ما يتعرضون لمواقف أو لمسئوليات تفوق متطلباتها قدراتهم، أو يقومون بإنجازها علي حساب مهام

أخري. ويذهب (1986) Baron إلي وجود عوامل كثيرة تساهم في حدوث الضغوط علي الفرد، يمكن تصنيفها إلي مجموعتين، الأولى تشتمل علي متغيرات أو عوامل لها علاقة ببيئة العمل، أما الأخرى فتتعلق بسمات وخبرات الفرد الذاتية (٢٦: ٢٠٩)، بينما يري ,(1984) Green & Wethered أن أكثر العوامل شيوعا في خلق الضغوط الإحساس بفقدان السيطرة (عدم القدرة علي التحكم) في مخرجات الأعمال التي يقوم بها الفرد، الأمر الذي قد يؤدي إلي ظهور ما يسمي بالعجز المتعلم، فالفرد سوف يتعلم بأنه ليست هناك علاقة (ارتباط) بين الأعمال والاستجابات أو المخرجات (٣٧: ٥٢٤ – ٥٣٠)، وهذا النوع من التعلم يؤدي إلي تعميم الإحساس بانفصال المخرجات عن المدخلات. هذا النوع من العجز المتعلم يؤدي إلي عجز في الدافعية والمجال المعرفي والانفعال للفرد.

وعلي الرغم من أن العمل يعد أحد المصادر الرئيسة للضغوط، ومع ما تسببه ضغوط العمل من تأثيرات مختلفة في الأفراد والمنظمات فإن هذا الموضوع ظل إلي حد ما لا يأخذ حقه من الدراسة في أدبيات الإدارة التربوية باستثناء بعض الدراسات التي نجحت في إلقاء الضوء علي هذا الموضوع المهم محذرة من خطورة تلك المشكلة وتشير بعض الدراسات التى أجريت فى كل من الولايات المتحدة وكندا إلى أن أول العاملين المعرضين للإصابة بضغوط العمل هم المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين في المدارس نتيجة كثرة الأعمال الكتابية، وجود تلاميذ مشاغبين لهم اتجاهات سلبية هم وأولياء أمورهم نحو المدرسة، وكثافة الفصول التي لا تحتمل، والمسئوليات الإضافية، والرواتب الغير كافية، وعدم توفير الأدوات اللازمة للعمل داخل المدرسة.

والضغوط مفهوم يشير إلي درجة استجابة الفرد للأحداث أو المتغيرات البيئية في

حياته اليومية، وهذه المتغيرات ربما تكون مؤلمة تحدث بعض الآثار الفسيولوجية التي تختلف من شخص لآخر تبعا لتكوين شخصيته وخصائصه النفسية التي تميزه عن غيره.

والضغوط قد تنشأ داخل الشخص نتيجة انفعالات أو احتباسات الحالة النفسية، وعدم قدرة الفرد علي البوح بها وكبتها وتسمي في هذه الحالة ضغوط داخلية، أو تنشأ نتيجة أحداث الحياة اليومية مثل ضغوط العمل والعلاقة مع الأصدقاء أو الرؤساء أو التعرض لموقف مفاجئ وتسمي ضغوطا خارجية، فأحداث الحياة اليومية تحمل معها ضغوطا يدركها الإنسان، عندما يساير باستمرار المواقف المختلفة في العمل أو التعاملات مع الناس أو المشكلات التي لا يجد لها حلولا مناسبة، أو تسارع أحداث الحياة ومتطلباتها، وهي تحتاج إلي درجة أعلي من المسايرة لفرض التوافق النفسي، وربما يفشل في هذه الموازنة الصعبة، فحتي أسعد البشر يواجههم الكثير من خيبة الأمل والصراعات والإحباط والأنواع المختلفة من الضغوط اليومية، ولكن عددا قليلا منهم نسبيا، هم الذين يواجهون الظروف القاسية. (١٠: ٦١٦).

ويذكر ستورا (١٩٩٧) أن الضغوط في العمل تؤدي لحوادث بسبب أخطاء تنتج عن التعب، وجو العمل، وكثافة العمل، والمشاكل العائلية. (٦: ٤١) ويبين عبد الستار إبراهيم (١٩٩٨) في هذا الصدد أن هناك إنذارات تعطي مؤشرا باتجاه وجود ضغوط مرتفعة أو حالات من الإجهاد، ويستلزم إزاء هذه الإنذارات اتخاذ بعض الإجراءات لخفض التوتر أو الضغوط لكي لا تتحول عند استمرارها لفترة طويلة إلي حالات مرضية وهذه الإنذارات هي:اضطرابات في النوم والهضم والتنفس وخفقان القلب والتوجس والقلق وغير ذلك من أشياء لا تستدعي ذلك مثل الغضب لأتفه الأسباب والتفسير الخاطئ لتصرفات الآخرين والإجهاد السريع (١٥: ١٢٣).

وهذه الحالات كلها إذا وقعت في حقل التعليم للمعلم أو الأخصائي الاجتماعي أو مدير المدرسة لأصبحت مشكلة يصعب حلها نتيجة انعكاساتها علي الطلاب، ومن ثم علي الأسرة والمجتمع تعليميا وتربويا ونفسيا.

٣. الالتزام الوظيفي:

يعد الالتزام الوظيفي عنصرا حيويا في بلوغ المنظمة لأهدافها وتعزيز الإبداع والاستقرار والثقة بين المنظمة وإدارتها والعاملين فيها، كما يسهم الالتزام في تطوير قدرات المنظمة علي البقاء والنمو المتواصل. (٣٩: ١٤٢)

ويتيح الالتزام الوظيفي محصلة تفاعل قوي متعددة تتمثل في خصائص الأفراد وشخصياتهم، وضغوط العمل الواقعة عليهم، والعوامل التنظيمية، والمؤثرات المجتمعية والبيئية العامة، حيث يحدده عبد الناصر علي (١٩٩٣) بأنه إدراك من الفرد بتوافق قيمه وأهدافه مع قيم التنظيم الذي يعمل به وأهدافه، وتتضمن خصائص الأفراد القيم والمعتقدات والمشاعر والاتجاهات والتعليم والخبرة وغيرها من المتغيرات، أما العوامل التنظيمية فتشمل المناخ التنظيمي، وفلسفة الإدارة وممارستها، والحوافز والاتصالات ومختلف العلاقات والمعطيات التنظيمية مثل المؤثرات المجتمعية،والقيم، والظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وغيرها من عناصر البناء الاجتماعي.(١٨: ٦٤-١١٨).

ويذكر أيمن المعاني (١٩٩٦) أن الالتزام يتشكل ويتطور بعدة مراحل تبدأ منذ التحاق الفرد بمنظمة معينة، ثم يتعزز من خلال العمل والإنجاز المتواصل إلي مرحلة الثقة بالمنظمة، ويتم ذلك من خلال الخطوات التالية: (٥: ٦٤).

أ- تبني الفرد لقيم المنظمة وأهدافها.

ب- ارتباط وثيق بالمنظمة ورغبة قوية للاستمرار فيها.

ج – تكريس أقصي الجهود لخدمة أهداف المنظمة.

د- نظرة عامة إيجابية للمنظمة.

وقد ظلت معظم المجتمعات الإنسانسة علي مر العصور تنظر إلي مهنة التدريس علي أنها مهنة العطاء، ولكن مناخ العمل المحيط بالمعلم جعل مهنة التدريس مجهدة ومسببة للشعور بالضغط النفسي؛ فالمعلم مطالب بإعداد الشباب للحياة في مجتمع تكنولوجي معقد بينما يعيش المعلم في مناخ وظيفي غير ملائم، وكنتيجة لظروف العمل يجد كثير من المعلمين أن مشاعرهم نحو أنفسهم، وتجاه تلاميذهم، ونحو مهنتهم قد أصبحت أكثر سلبية مما كانت عليه، هؤلاء المعلمون يمكن أن تظهر لديهم انفعالات نفسية مثل الغضب، القلق، قلة الحيلة، الانزعاج، أو تثبيط العزم، ومن ثم فقد يفقدون الدافعية لأي إنجاز في العمل، وهؤلاء الأشخاص يوصفون بأنهم يعانون من ضغوط العمل ويرجع الاهتمام الدولي بضغوط العمل علي المعلم إلي: (٢٠: ٤٠ ــ ٤١)

أ. الأدلة الواضحة علي أن ضغوط العمل طويلة الأجل يمكن أن تؤدي إلي كل من الأمراض العضوية والنفسية.

ب. الاهتمام العام بتحسين نوعية حياة المعلم: الوظيفية والعائلية.

ج. التأثيرات السلبية لضغوط العمل علي كل من العلاقة بين المعلم وكل من التلاميذ والأصدقاء وأفراد العائلة، والالتزام الوظيفي الذي يستطيع المعلم الوفاء به، ونوعية أداء المعلم لعمله وعلي الرغم من وجود الرغبة الصادقة.

فإذا أردنا كفاءة عالية من المعلم في أدائه لعمله، فرضائه عن عمله هو الوسيلة إلي تحقيق ذلك، حيث أن المعلم الراضي عن عمله تقل عليه الضغوط فيصبح أكثر

التزاما ويقبل علي عمله في حيوية وحماس، مما يزيد من اهتمامه بالبحث عن كل جديد ويبتكر من أساليب التدريب والمعارف المتعلقة بتخصصه، مما يزيد من انتمائه لعمله ووظيفته.

ومن هنا تبرز أهمية الدراسة الحالية في التعرف علي مصادر ضغوط العمل كما يدركها معلمو المدارس الثانوية بهدف وضع خطة للحد من ضغوط العمل علي المعلم من أجل تحسن نوعية حياته الوظيفية والعائلية ولتجنب الأمراض العضوية والنفسية التي يمكن أن تصيبه ثم تعرضه لضغوط العمل وعدم التزامه وظيفياً بوظيفته مما يؤثر سلبا علي أدائه ومن ثم علي مخرجات العملية التعليمية وهو التلميذ وعلي الرغم من وجود الرغبة الصادقة من جانب المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين في المدارس الثانوية العامة في تذليل العقبات التي تقف في طريق تقديم خدمات تعليمية وتربوية وتشخيصية، وعلاجية للطلاب، إلا أن هناك معوقات في بيئة العمل المدرسي تحول دون قيامهم بدورهم بصورة كاملة، مما ينقص من مدي التزامهم بهذه الأدوار، وعلي رأسها ضغوط العمل، والتي تشير بصورة عامة إلي المتغيرات التي تحيط بكل من المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين في المدارس الثانوية العامة، والمسببة للشعور بالمضايقة والتوتر، الأمر الذي من شأنه إحداث تأثير سلبي عليهم، وتكمن خطورة استمرار الضغوط في أثارها السلبية التي من أبرزها حالات التشاؤم، واللامبالاة، وفقدان القدرة علي الابتكار والقيام بالواجبات بشكل آلي بعيدا عن الاندماج الوجداني، مما يتسبب بدوره في عدم التزامهم وظيفيا. فلا يقوم كل من المعلم والأخصائي الاجتماعي والمدير بالدور المنوط به والواجب عليه القيام به والذي ينتظره منه المجتمع تجاه المدرسة التي يعمل فيها.

٣. التوازن التنظيمى ودوره في تقليل الضغوط وتفعيل الالتزام:

في ظل نظرية التوازن التنظيمى Organizational Equibbriun Theory والتي وضع المفاهيم الأساسية لها برنارد (1994) Barnard ـ الذي أشار إلي أن التنظيم عبارة عن نشاط تعاوني يتطلب وجود أفراد قادرين علي الاتصال بعضهم البعض ولديهم الرغبة في الإسهام في العمل لتحقيق الهدف المشترك ــ ويتوقف استمرار إسهام الأفراد في العمل علي الاشباعات التي تتحقق لهم، ومن هنا يكون لزاما علي الإدارة العمل علي إيجاد المشجعات الكافية لإحداث التعاون والإسهام المطلوب من الفرد (٣٠: ٨٢).

وقد بلور سايمون (1991) Simon هذه المفاهيم في نظرية التوازن التنظيمى من خلال نظرته إلي المنظمة علي أنها نظام تبادلي تستبدل فيه المنظمة مثيرات خاصة من جانبها في مقابل أداء العمل من جانب الأفراد العاملين، ويظل الفرد يعطي جهدا وعملا إلي المنظمة طالما يري أن المثيرات التي يتلقاها من المنظمة تعادل أو تزيد عن عطائه وعمله، وإذا أحس العامل أنه يأخذ من المنظمة – حسب تقديره – أقل مما يعطيه لها فإن أدائه لهذا العمل يقل، واستمراره فيه قد يتعرض للتوقف (٤٠:١١٠ – ١١٢).

إن تحديد الأدوار للعاملين بالمدرسة من العوامل المؤثرة في تقليل ضغوط العمل، ومن ثم زيادة الالتزام الوظيفي، وتؤكد علي ذلك ترنر (1998) Turner في قولها بأن عملية التفاعل القائم بين أفراد المجموعة لا تتم بدون تحديد لأدوار كل واحد منهم، ومسئوليات القيام بتلك الأدوار، وهذا يعكس فكرة الدور والتوقعات من القيام بذلك الدور، والذي يكون في الغالب محددا في إطار معين، ويكون هناك تناسب وتطابق بين قيام الشخص بدوره، وما هو متوقع منه من خلال أدائه للدور، إضافة إلي ذلك فإن الدور

حينما يكون مفيدا في حياة الشخص، ويرغب في أدائه يمنحه استقرارا وتفاعلا مستمرا مع الآخرين، مما يقلل الضغوط الواقعة عليه ويجعله أكثر التزاما تجاه عمله (٥٠: ٢٥٠- ٢٥٥).

وفي دراسة علي عينة من معلمي المراحل التعليمية بمحافظات الإسكندرية والبحيرة والغربية وكفر الشيخ أجراها حسني ومحمود (١٩٩٣) حول تحديد مدي الارتباط بين ضغوط العمل الوظيفي لدي المعلمين ونمط السلوك القيادي لدي ناظر المدرسة، أكدا أن المعلمين الذين يعملون مع نظار مدارس يسلكون نمطا قياديا يتصف بالانخفاض في كلا الجانبين الاعتباري (الإنساني) والبنائي (التنظيمي) ويرتبط بازدياد ضغوط العمل لدي المعلمين كما تشير النتائج إلي أنه كلما ازداد الارتفاع في الجانبين: الاعتباري والبنائي معا في نمط السلوك القيادي لمدير المدرسة أدي ذلك إلي انخفاض ضغوط العمل لدي المعلمين (٢٢: ٧٥ــ ١٢٨)، وما ينطبق علي المعلمين ينطبق كذلك علي الأخصائيين الاجتماعيين بالمدرسة ومن ثم يزداد التزامهم وظيفيا.

وفي دراسة أجراها سافري Savery (1994) حول الاتجاهات نحو العمل وتأثير نمط القيادة السائدة في المؤسسة علي جماعة العاملين فيها، يؤكد وجود علاقة ارتباطيه قوية بين نمط القيادة الديمقراطية وزيادة إحساس العاملين بالالتزام والرضا الوظيفي (٤٧: ١٢-١٨) ومن ثم يتطلب الأمر من المدير العمل علي وجود علاقة جيدة ومتوازنة مع المرؤسين وتبادل الرأي والمشورة والمشاركة في صنع القرارات التي تخص المؤسسة وهذا ما ينطبق علي مديري المدارس الثانوية والمعلمين والأخصائيين الاجتماعيين بهذه المدارس.

الجزء الثاني: الدراسة الميدانية

أهداف الدراسة الميدانية:

تهدف الدراسة الميدانية إلي:

- تحديد معايير الالتزام الوظيفي من وجهة نظر كل من المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين في المدارس الثانوية العامة طبقا للعوامل الديموجرافية (العمر الزمني ــ الحالة الاجتماعية ــ المؤهل الدراسي).
- التعرف علي آراء كل من المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين في المدارس الثانوية العامة حول علاقة ضغوط العمل بدرجة الالتزام الوظيفي.

أدوات الدراسة:

في ضوء الأهداف التي تسعي الدراسة إلي تحقيقها:

- استخدم الباحث استبانه للتعرف علي العلاقة بين ضغوط العمل والالتزام الوظيفي في المدارس الثانوية العامة وذلك بالرجوع لبعض الدراسات السابقة، كذلك دراسة استطلاعية شملت بعض المدارس الثانوية العامة بمحافظتي الدقهلية ودمياط.

وقد شملت الاستبانة:

١- جدول مكون من (١٥) خمسة عشر مفردة تبين علاقة العوامل الديموجرافية (العمر الزمني ــ الحالة الاجتماعية ــ المؤهل الدراسي) بمعايير الالتزام الوظيفي لكل من المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين في المدارس الثانوية العامة.

٢- جدول مكون من (٢٠) عشرون مفردة تبين آراء المعلمين بالمدارس الثانوية العامة حول علاقة ضغوط العمل بالالتزام الوظيفي.

٣- جدول مكون من (١٧) سبعة عشر مفردة تبين آراء الأخصائيين الاجتماعيين في المدارس الثانوية العامة حول علاقة ضغوط العمل بالالتزام الوظيفي.

٤- جدول مكون من (٢٤) أربعة وعشرون مفردة تبين آراء المديرين في المدارس الثانوية العامة حول علاقة ضغوط العمل بالالتزام الوظيفي.

صدق أدوات الدراسة:

- للتحقق من صدق أداة الدراسة عرض الباحث الاستبانة علي عدد من أعضاء هيئة التدريس وأساتذة التربية المتخصصين.
- في ضوء ملاحظات المحكمين تم إضافة وتعديل وحذف وتثبيت مفردات الاستبانة بحيث أصبحت بصورتها الحالية.

ثبات أدوات الدراسة:

استخدم الباحث طريقة إعادة الاختبار علي عينة من المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين في المدارس الثانوية العامة،تكونت من (٢٠ معلم ـــ ٢٠ أخصائي اجتماعي ـــ ٢٠ مدير) وكانت الفترة الزمنية بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني شهر

- ثم حساب معامل الثبات حيث كان ٠,٨٤

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة وهم المعلمون والأخصائيون

الاجتماعيون والمديرون بالمدارس الثانوية العامة بمحافظتي الدقهلية ودمياط علي النحو التالي:

- **بالنسبة للمعلمين:** تم توزيع (٣٨٥) استمارة بمدارس محافظة الدقهلية الصحيح منها(٣٧٩) استمارة بنسبة ٩٨,٤٤ %، (١٦٥) استمارة بمدارس محافظة دمياط الصحيح منها (١٦١) استمارة بنسبة ٩٧,٥٧ %. أي أن جملة الاستمارات الصحيحة للمعلمين بلغت (٥٤٠) استمارة بنسبة ٩٨,١٨ %.

- **بالنسبة للأخصائيين الاجتماعيين:** تم توزيـــع (٢٩٨) استمارة بمدارس محافظة الدقهلية الصحيح منها (٢٩١) استمارة بنسبة ٩٧,٦٥ %،(١٢٢) استمارة بمدارس محافظة دمياط، الصحيح منها (١١٧) استمارة بنسبة ٩٥,٩٠ %. أي أن جملة الاستمارات الصحيحة للأخصائيين الاجتماعيين بلغت (٤٠٨) استمارة بنسبة ٩٧,١٤%.

- **بالنسبة للمديرين:** تم توزيع (٥٨) استمارة بمدارس محافظة الدقهلية الصحيح منها (٥٧) استمارة بنسبة ٩٨,٢٧ %، (٣٢) استمارة بمدارس محافظة دمياط الصحيح منها (٣٠) استمارة بنسبة ٩٣,٧٥ % أي أن جملة الاستمارات الصحيحة لمديري المدارس الثانوية (٨٧) استمارة بنسبة ٩٦,٦٦ % والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (١) يوضح عدد أفراد العينة ونوعياتها

النـــــــوع	الدقهلية	دمياط	جملة
معلم	٣٧٩	١٦١	٥٤٠
أخصائي اجتماعي	٢٩١	١١٧	٤٠٨
مدير	٥٧	٣٠	٨٧
جملة	٧٢٧	٣٠٨	١٠٣٥

المعالجة الإحصائية

ــ تم جمع الاستمارات الصحيحة وتفريـــغها لمعرفة عدد التكرارات الخاصة بكل استجابة واستخدمت المعالجات الإحصائية التالية:

١ــ حساب التكرارات لكل مفردة

٢ــ حساب النسبة المئوية لكل مفردة = (مجموع التكرارات × ١٠٠) / (عدد أفراد العينة)

٣ــ حساب كا٢ من المعادلة كا٢ = (ت ر ــ ت م)٢ / ت م

ثالثــا: عـــرض نتـــائج الدراســـة الميدانيـــة ومناقشتها

١- النتائج المتصلة بمعايير الالتزام الوظيفي للمعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين بالمدارس الثانوية العامة طبقا للعمر الزمني.

جدول (٢) يوضح درجة موافقة المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين علي معايير الالتزام الوظيفي من وجهة نظرهم طبقا للعمر الزمني

م	البيان	أفراد العينة	اقل من ٣٠ سنه ١٧٢/٢٦٠		من ٣٠-٤٠ سنة ١٤٨/١٧٢		اكثر من ٤٠ سنة ٨٧/٨٨/٢٧	
			موافق	%	موافق	%	موافق	%
١	تواجد بالمدرسة علي مدي اليوم الدراسي	معلم	٢٢٠	٨٤,٦	٨٨	٥١,١٦	٤٤	٥٠,٧
		أخصائي	١٠٤	٦٠,٤	١٠٠	٦٧,٥	٣٠	٣٤,٠٩
		مدير	—	—	—	—	٦٥	٧٤,٧
٢	يوجد بالمدرسة حجرة لائقة	معلم	٧٢	٢٧,٦٩	٦٤	٣٧,٢٠	٤٠	٣٧,٠٣
		أخصائي	١٠٠	٥٨,١٣	٩٢	٦٢,١٦	٥٧	٦٣,٦٣
		مدير	—	—	—	—	٧٢	٨٢,٧٥
٣	أنفذ ما يطلب مني عمله	معلم	١٨٨	٧٢,٣٠	١٠٤	٦٠,٤٦	٥٢	٤٨,١٤
		أخصائي	١٢٨	٧٤,٤١	٩٦	٦٤,٨٦	٣٣	٣٧,٥٠
		مدير	—	—	—	—	٦٩	٧٩,٣١
٤	أستخدم الوسائل المعينة المتاحة بكفاءة ورضا	معلم	٢٠٤	٧٨,٤٦	١٠٠	٥٨,١٣	٥٢	٤٨,١٤
		أخصائي	٩٢	٥٣,٤٨	٧٦	٥١,٣٥	٣٦	٤٠,٩
		مدير	—	—	—	—	٧٥	٨٦,٢٠
٥	علاقتي مع أولياء الأمور جيدة	معلم	١٢٠	٤٦,١٥	٩٢	٥٣,٤٨	٦٠	٥٥,٥٥
		أخصائي	٨٤	٤٨,٨٣	٨٨	٥٩,٤٥	٧٧	٨٧,٥٠
		مدير	—	—	—	—	٨٢	٩٤,٢٥

٦	علاقتي مع التلاميذ داخل الفصل والمدرسة جيدة	معلم	١١٢	٤٣,٠٧	٨٤	٤٨,٨٣	٧٦	٧٠,٣٧
		أخصائي	١٠٨	٦٢,٧٩	١١٦	٧٨,٣٧	٨٠	٩٠,٩
		مدير	—	—	—	—	٧٩	٩٠,٨٠
٧	أحافظ علي حضور برامج التدريب التخصصي والتنموي باستمرار	معلم	١٤٠	٥٣,٨٤	١١٢	٦٥,١١	٥٢	٤٨,١٤
		أخصائي	١٠٠	٥٨,١٣	١٠٨	٧٢,٩٧	٥٢	٥٩,٠٩
		مدير	—	—	—	—	٧١	٨١,٦٠
٨	علاقتي مع زملائي (المرؤسين) جيدة	معلم	٨٤	٣٢,٣٠	٨٨	٥١,١٦	٦٤	٥٩,٢٥
		أخصائي	٧٢	٤١,٨٦	١٠٠	٦٧,٥	٤٠	٤٥,٤٥
		مدير	—	—	—	—	٧٤	٨٥,٠٥
٩	مدة خبرتي تساعدني علي فهم مشاكل ومطالب التلاميذ	معلم	٤٠	٢٣,٠٧	١٢٨	٧٤,٤١	٩٦	٨٨,٨٨
		أخصائي	٦٠	٢٣,٢٥	١٠٤	٧٠,٢٧	٧٩	٨٩,٧٧
		مدير	—	—	—	—	٨١	٩٣,١٠
١٠	أرضي تماما عن عملي	معلم	١٣٦	٥٢,٣٠	١١٦	٦٧,٤٤	٤٨	٤٤,٤٤
		أخصائي	١٠٠	٥٨,١٣	١٢٤	٨٣,٧٨	٦٦	٧٥,٠٠
		مدير	—	—	—	—	٦٩	٧٩,٣١
١١	التلاميذ المشاغبين أحد أسباب المشاكل لي بالمدرسة	معلم	١٧٦	٦٧,٦٩	٧٢	٤١,٨٦	٣٦	٣٣,٢٢
		أخصائي	١٢٠	٦٩,٧٦	٤٨	٣٥,٢٩	١٤	١٥,٩
		مدير	—	—	—	—	١١	١٢,٦٤
١٢	راتبي ومكافآتي تكفي احتياجاتي واحتياجات أسرتي	معلم	٢٨	١٠,٧٦	٢٠	١١,٦٢	٣٦	٣٣,٢٢
		أخصائي	١٦	٩,٣٠	٢٤	١٦,٢١	٢٩	٣٢,٩٥
		مدير	—	—	—	—	١٧	١٩,٥٤

١٣	نظرة المجتمع المتدنية لعملي أحد أسباب الضغوط علي	معلم	١٣٦	٥٢,٣٠	٥٢	٣٠,٢٣	٤٠	٣٧,٠٣
		أخصائي	٩٢	٥٣,٤٨	٨٠	٥٤,٠٥	٣٣	٣٧,٥
		مدير	—	—	—	—	١٩	٢١,٨٣
١٤	أمنح السلطة الكاملة فيما يخص عملي داخل المدرسة	معلم	٢٤	٩,٢٣	٤٤	٢٥,٥٨	٣٢	٢٩,٦٢
		أخصائي	١٦	٩,٣٠	٦٤	٤٣,٢٤	٤٤	٥٠,٠٠
		مدير	—	—	—	—	٤٧	٥٤,٠٢
١٥	أحب عملي وأتفانى فيه ولا أريد تركه	معلم	١٧٢	٦٦,١٥	١٠٤	٦٠,٤٦	٥٢	٤٨,١٤
		أخصائي	١٢٠	٦٩,٧٦	٩٢	٦٢,١٦	٤٥	٥١,١٣
		مدير	—	—	—	—	٤٦	٥٢,٨٧

من جدول (٢) يتضح أن هناك علاقة عكسية بين الالتزام الوظيفي والعمر الزمني لكل من المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين، من حيث التواجد بالمدرسة علي مدي اليوم الدراسي وعدم وجود حجرة لائقة لهم واستخدام الوسائل المعينة بكفاءة، والحفاظ علي برامج التدريب التخصصي والتنموي باستمرار، والرضا عن العمل، والتلاميذ المشاغبين والراتب والمكافآت التي لا تكفي الاحتياجات، وحب العمل والتفاني فيه، وعدم الرغبة في تركه، فكلما زاد العمر الزمني لكل من المعلم والأخصائي الاجتماعي كلما زادت الضغوط عليه مما أثر سلبا علي أدائه وقل التزامه الوظيفي تجاه المدرسة التي يعمل بها. أي أن الالتزام الوظيفي للمعلمين والأخصائيين الاجتماعيين يقل مع التقدم في العمر، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من Florkowski. & Schuster (1992), (٣٤: ٥٠٧ - ٥٢٣) في أن هناك علاقة بين العمر الزمني والالتزام الوظيفي Fogarty (1994) (٣٥: ١٢ - ٢٠) ومن ثم نجد أن الدراسة الحالية تبين أنه كلما

زادت عدد السنوات التي يقضيها المعلم والأخصائي الاجتماعي في العمل قل التزامهم الوظيفي.

وبالنسبة للمديرين لا توجد علاقة بين العمر الزمني والالتزام الوظيفي حيث كانت النتائج كلها إيجابية باستثناء الراتب والمكافآت التي لا تكفي احتياجاتهم واحتياجات أسرهم فقد اتفق الجميع من معلمين وأخصائيين اجتماعيين ومديرين علي أنها أحد الأسباب الرئيسية في عدم التزامهم الوظيفي نتيجة ما تسببه من ضغوط عليهم، ولكن بالنسبة للمديرين قد يزيد علي ذلك اختيار المديرين في عمر زمني متقدم حيث لا يقل عمر أصغر مدير من عينة البحث عن خمسون عاما.

٢- النتائج المتصلة بمعايير الالتزام الوظيفي للمعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين بالمدارس الثانوية العامة طبقا للحالة الاجتماعية.

جدول (٣) يوضح درجة موافقة المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين علي معايير الالتزام الوظيفي من وجهة نظرهم طبقا للحالة الاجتماعية

م	البيان	أفراد العينة	أعزب ٨٨/١٨٠		متزوج ١١٢/١٢٨		متزوج ويعول اكثر من ٢ ٢٠٨/٢٣٢	
			موافق	%	موافق	%	موافق	%
١	تواجد بالمدرسة علي مدي اليوم الدراسي	معلم	١٤٨	٨٢,٢٢	١٠٨	٨٤,٣٧	١٤٤	٦٢,٠٦
		أخصائي	٧٦	٨٦,٣٦	٦٨	٦٠,٧١	١٥٢	٧٣,٠٧
		مدير	٥	٨٣,٣٣	١٨	٨٥,٧١	٤٧	٧٨,٣٣

٢	يوجد بالمدرسة حجرة لائقة	معلم	٦٤	٣٥,٥٥	٤٤	٣٤,٣٧	٨٤	٣٥,٠٠
		أخصائي	٦٠	٦٨,١٨	٨٠	٧١,٤٢	١٨٤	٨٨,٤٦
		مدير	٤	٦٦,٦٦	١٧	٨٠,٩٥	٥٢	٦٦,٦٦
٣	أنفذ ما يطلب مني عمله	معلم	١٢٨	٧١,١١	٨٤	٧٥,٠٠	١٦٤	٧٠,٦٨
		أخصائي	٦٨	٧٧,٢٧	٦٨	٦٠,٧١	١٧٦	٨٤,٦١
		مدير	٥	٨٣,٣٣	١٨	٨٥,٧١	٥٦	٩٣,٣٣
٤	أستخدم الوسائل المعينة المتاحة بكفاءة ورضا	معلم	١٢٠	٦٦,٦٦	٦٨	٥٣,١٢	١٢٠	٥١,٧٢
		أخصائي	٤٨	٥٤,٥٤	٥٢	٤٦,٤٢	١٦٤	٧٨,٨٤
		مدير	٤	٦٦,٦٦	١٩	٩٠,٤٧	٥٢	٨٦,٦٦
٥	علاقتي مع أولياء الأمور جيدة	معلم	١٢٨	٧١,١١	٨٨	٦٨,٧٥	١٤٨	٦٣,٧٩
		أخصائي	٦٨	٧٧,٢٧	١٠٤	٩٢,٨٥	١٨٨	٧٨,٣٣
		مدير	٥	٨٣,٣٣	١٨	٨٥,٧١	٥٥	٩١,٦٦
٦	علاقتي مع التلاميذ داخل الفصل والمدرسة جيدة	معلم	١٢٠	٦٦,٦٦	١٠٨	٨٤,٣٧	٢٠٤	٨٧,٩٣
		أخصائي	٦٠	٦٨,١٨	٩٢	٨٢,١٤	١٩٢	٩٢,٣٠
		مدير	٣	٥٠,٠٠	١٩	٩٠,٤٧	٥٦	٩٣,٣٣
٧	أحافظ علي حضور برامج التدريب التخصصي والتنموي باستمرار	معلم	١١٢	٦٢,٢٢	٦٠	٤٦,٨٧	١٠٠	٤٣,١
		أخصائي	٦٨	٧٧,٢٧	٥٢	٤٦,٤٢	٨٨	٤٢,٣٠
		مدير	٥	٨٣,٣٣	١٦	٧٦,١٩	٤٤	٧٣,٣٣

٨	علاقتي مع زملائي (المرؤسين) جيدة	معلم	١٤٠	٧٧,٧٧	١١٢	٨٧,٥	١٨٨	٨١,٠٣
		أخصائي	٧٦	٨٦,٣٦	٩٢	٨٢,١٤	١٩٢	٩٢,٣٠
		مدير	٤	٦٦,٦٦	١٧	٨٠,٩٥	٤٥	٧٥,٠٠
٩	مدة خبرتي تساعدني علي فهم مشاكل ومطالب التلاميذ	معلم	٨٠	٤٤,٤٤	٨٨	٦٨,٧٥	١٧٢	٧٤,١٣
		أخصائي	٧٢	٨١,٨١	٨٤	٧٥,٠٠	١٨٤	٨٨,٤٦
		مدير	٥	٨٣,٣٣	١٩	٩٠,٤٧	٥٧	٩٥,٠٠
١٠	أرضي تماما عن عملي	معلم	١٤٤	٨٠,٠٠	١٠٤	٨١,٢٥	٩٦	٤١,٣٧
		أخصائي	٦٨	٧٧,٢٧	٧٢	٦٤,٢٨	١٤٨	٧١,١٥
		مدير	٦	١٠٠	١٧	٨٠,٩٥	٤٥	٧٥,٠٠
١١	التلاميذ المشاغبين أحد أسباب المشاكل لي بالمدرسة	معلم	١٥٦	٨٦,٦٦	٨٤	٦٥,٦٢	٧٦	٣٢,٧٥
		أخصائي	٥٦	٦٣,٦٣	٤٤	٣٩,٢٨	٩٢	٤٤,٢٣
		مدير	٢	٣٣,٣٣	٦	٢٨,٥٧	١٢	٢٠,٠٠
١٢	راتبي ومكافآتي تكفي احتياجاتي واحتياجات أسرتي	معلم	٧٦	٤٢,٢٢	٥٢	٤٠,٦٢	٦٨	٢٩,٣١
		أخصائي	٣٦	٤٠,٩	٤٠	٣٥,٧١	٥٦	٢٦,٩٢
		مدير	٢	٣٣,٣٣	٥	٢٣,٨٠	٧	١١,٦٦
١٣	نظرة المجتمع المتدنية لعملي أحد أسباب الضغوط علي	معلم	٨٠	٤٤,٤٤	٦٠	٤٦,٨٧	١١٢	٤٨,٢٧
		أخصائي	٤٠	٤٥,٤٥	٥٢	٤٦,٤٢	٩٦	٤٦,١٥
		مدير	١	١٦,٦٦	٣	١٤,٢٨	٦	١٠,٠٠

١٤	أمنح السلطة الكاملة فيما يخص عملي داخل المدرسة	معلم	٨٤	٤٦,٦٦	٦٨	٥٣,١٢	١٠٤	٤٤,٨٢
		أخصائي	٦٤	٧٢,٧٢	٧٢	٦٤,٢٨	١٠٨	٥١,٩٢
		مدير	٤	٦٦,٦٦	١٧	٨٠,٩٥	٤٩	٨١,٦٦
١٥	أحب عملي وأتفاني فيه ولا أريد تركه	معلم	١٢٤	٦٨,٦٣	٨٠	٦٢,٥٠	١١٦	٥٠,٠٠
		أخصائي	٥٦	٦٣,٦٣	٦٤	٥٧,١٤	٨٨	٤٢,٣٠
		مدير	٥	٨٣,٣٣	١٨	٨٥,٧١	٥٤	٩٠,٠٠

من جدول (٣) أوضحت النتائج أن نسبة تواجد المعلمين الغير متزوجين والمتزوجين ولا يعولون أكثر من المتزوجين ويعولون أكثر من (٢) حيث تقل نسبة تواجدهم والتزامهم ويتفق معهم الأخصائيين الاجتماعيين الغير متزوجين والمديرين أي أن العلاقة عكسية بين الزواج والإعالة ودرجة الالتزام الوظيفي داخل المدرسة.

كما أوضحت النتائج أن درجة التزام المعلمين الغير متزوجين والمتزوجين ولا يعولون أكثر من (٢) وكذلك الأخصائيين الاجتماعيين عاليه، بينما المديرين المتزوجين ويعولون أكثر من (٢) درجة التزامهم أكبر من المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين ويتضح ذلك من خلال التواجد بالمدرسة والحفاظ علي حضور برامج التدريب التخصصي والتنموي باستمرار وحب العمل والتفاني فيه.

أما من حيث الراتب ومدي كفايته فتلاحظ أن معظم أفراد العينة سواء معلمين أو أخصائيين اجتماعيين أو مديرين غير راضين عن الرواتب والمكافآت حيث أنها لا تكفي احتياجاتهم واحتياجات أسرهم.

ومن الملاحظ أن العلاقة طردية بين الحالة الاجتماعية وفهم مشاكل ومطالب التلاميذ، فنجد أن هناك شبه اتفاق بين كل من المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين المتزوجين ويعولون علي هذا الموضوع بنسب ما بين ٧٤,١٣% للمعلمين، ٨٨,٤٦% للأخصائيين الاجتماعيين، ٩٥% للمديرين أي أن أعلي نسبة بين المديرين، وقد يرجع ذلك إلي الخبرة التي اكتسبها المديرين عن نظرائهم في الوظائف الأخرى داخل المدرسة.

ويتفق مع ما سبق العلاقة بين المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين وأولياء أمور التلاميذ جيدة بنسب لا تقل عن ٦٣,٧٩%،٧٨,٣٣% وتصل إلي ٩١,٦٦% بين المديرين وكذلك العلاقة مع التلاميذ داخل الفصل والمدرسة جيدة.

كما تلاحظ وجود علاقة عكسية بين الالتزام الوظيفي والحالة الاجتماعية من حيث الزواج والإعالة فالرضا عن العمل يقل كلما زادت الأعباء الأسرية أي أن المتزوج ويعول يقل رضائه عن عمله عن الآخرين الغير متزوجين، وهناك شبه اتفاق بين المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين علي أن التلاميذ المشاغبين أحد أسباب المشاكل بالمدرسة، والتي أدت سياسة وزارة التربية والتعليم في السنوات الأخيرة إلي تفاقمها نتيجة عدم الحسم تجاه هذه النوعية من التلاميذ، مما ساعد علي زيادتها نتيجة ضغوط مجتمعية وشعبية، مما انعكس بدوره علي الدور الأساسي للمدرسة كمؤسسة تربوية.

٣- النتائج المتصلة بمعايير الالتزام الوظيفي للمعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين بالمدارس الثانوية العامة طبقا للمؤهل الدراسي.

جدول (٤) يوضح درجة موافقة المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين علي معايير الالتزام الوظيفي من وجهة نظرهم طبقا للمؤهل الدراسي

م	البيان	أفراد العينة	عالي تربوي في التخصص ٣١٢/٣٦٠		عالي دبلوم تربية ٩٦/١٢٠		خبرة في العمل ٦٠	
			موافق	%	موافق	%	موافق	%
١	تواجد بالمدرسة علي مدي اليوم الدراسي	معلم	٣٠٤	٨٤,٤٤	٩٦	٨٠,٠٠	٤٠	٦٦,٦٦
		أخصائي	٢٦٠	٨٣,٣٣	٧٦	٧٩,١٦	—	—
		مدير	٥٩	٨٩,٣٩	١٧	٨٠,٩٥	—	—
٢	يوجد بالمدرسة حجرة لائقة	معلم	١٠٨	٣٠,٠٠	٨٤	٧٠,٠٠	٤٤	٧٣,٣٣
		أخصائي	١٩٦	٦٢,٨٢	٥٦	٥٨,٣٣	—	—
		مدير	٥٤	٨١,٨١	١٧	٨٠,٩٥	—	—
٣	أنفذ ما يطلب مني عمله	معلم	٢٥٢	٧٠,٠٠	٨٠	٦٦,٦٦	٣٢	٥٣,٣٣
		أخصائي	٢٢٨	٧٣,٠٧	٦٠	٦٢,٥٠	—	—
		مدير	٥٥	٨٣,٣٣	١٨	٧٥,٠٠	—	—
٤	أستخدم الوسائل المعينة المتاحة بكفاءة ورضا	معلم	٣٣٦	٩٣,٣٣	١٠٠	٨٣,٣٣	٣٦	٦٠,٠٠
		أخصائي	٢٦٨	٨٥,٨٩	٨٠	٨٣,٣٣	—	—
		مدير	٥٨	٨٧,٨٧	١٨	٨٥,٧١	—	—
٥	علاقتي مع أولياء الأمور جيدة	معلم	١٨٠	٥٠,٠٠	٥٦	٤٦,٦٦	٢٨	٤٦,٦٦
		أخصائي	٢٩٢	٩٣,٥٨	٨٨	٩١,١٦	—	—

		مدير	٦٢	٩٣,٩٣	١٩	٩٠,٤٧	—	—
٦	علاقتي مع التلاميذ داخل الفصل والمدرسة جيدة	معلم	٣١٦	٨٧,٧٧	١٠٨	٩٠,٠٠	٤٤	٧٣,٧٣
		أخصائي	٢٩٢	٩٣,٥٨	٨٤	٨٧,٥٠	—	—
		مدير	٦٠	٩٠,٩٠	١٨	٨٥,٧١	—	—
٧	أحافظ علي حضور برامج التدريب التخصصي والتنموي باستمرار	معلم	٢٦٨	٧٤,٤٤	٨٠	٦٦,٦٦	٤٨	٨٠,٠٠
		أخصائي	٢٧٦	٧٦,٦٦	٦٤	٦٦,٦٦	—	—
		مدير	٦١	٩٢,٤٢	١٨	٨٥,٧١	—	—
٨	علاقتي مع زملائي (المرؤسين) جيدة	معلم	٣٢٠	٨٨,٨٨	١٠٤	٨٦,٦٦	٥٢	٨٦,٦٦
		أخصائي	٢٨٤	٩١,٠٢	٨٤	٨٧,٥٠	—	—
		مدير	٦٢	٩٣,٩٣	١٩	٩٠,٤٧	—	—
٩	مدة خبرتي تساعدني علي فهم مشاكل ومطالب التلاميذ	معلم	٣٢٤	٩٠,٠٠	١٠٤	٨٦,٦٦	٤٨	٨٠,٠٠
		أخصائي	٢٨٨	٩٢,٣٠	٨٤	٨٧,٥٠	—	—
		مدير	٦٣	٩٥,٤٥	٢٠	٩٥,٢٣	—	—
١٠	أرضي تماما عن عملي	معلم	٣٠٤	٨٤,٤٤	٨٠	٦٦,٦٦	٣٢	٥٣,٣٣
		أخصائي	٢٧٢	٨٧,١٧	٦٨	٧٠,٨٣	—	—
		مدير	٦١	٩٢,٤٢	١٦	٧٦,١٩	—	—
١١	التلاميذ المشاغبين أحد أسباب المشاكل لي بالمدرسة	معلم	١٢٨	٣٥,٥٥	٣٦	٣٠,٠٠	٢٨	٤٦,٦٦
		أخصائي	١١٢	٣٥,٨٩	٣٢	٣٣,٣٣	—	—
		مدير	١٤	٢١,٢١	٦	٢٨,٨٥	—	—
١٢	راتبي ومكافآتي تكفي احتياجاتي واحتياجات	معلم	٦٨	١٨,٨٨	٢٠	١٦,٦٦	٨	١٣,٣٣
		أخصائي	٥٢	١٦,٦٦	١٦	١٦,٦٦	—	—

	أسرتي	مدير	١١	١٦,٦٦	٣	١٤,٢٨	—	—
١٣	نظرة المجتمع المتدنية لعملي أحد أسباب الضغوط علي	معلم	٩٢	٢٥,٥٥	٢٨	٢٣,٣٣	١٦	٢٦,٦٦
		أخصائي	٨٤	٢٦,٩٢	٢٠	٢٠,٨٣	—	—
		مدير	١٢	١٨,١٨	٣	١٤,٢٨	—	—
١٤	أمنح السلطة الكاملة فيما يخص عملي داخل المدرسة	معلم	١٠٠	٢٧,٧٧	٣٦	٣٠,٠٠	١٢	٢٠,٠٠
		أخصائي	١٦٤	٥٢,٥٦	٦٨	٧٠,٨٣	—	—
		مدير	٤٨	٧٢,٧٢	١٥	٧١,٤٢	—	—
١٥	أحب عملي وأتفاني فيه ولا أريد تركه	معلم	١٩٦	٥٤,٤٤	٥٦	٤٦,٦٦	٢٤	٤٠,٠٠
		أخصائي	١٧٢	٥٥,١٢	٥٢	٥٤,١٦	—	—
		مدير	٥٩	٨٩,٣٩	١٧	٨٠,٩٥	—	—

من جدول (٤) تشير نتائج الدراسة إلي وجود علاقة طردية قوية بين التعليم والالتزام الوظيفي ويتفق في ذلك كل المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين، فقد وجد أن المؤهل العالي التربوي في التخصص حصل علي النسب يليه المؤهل العالي بالإضافة إلي دبلوم في التربية ويتضح ذلك من خلال تواجد المعلمين والأخصائيين والمديرين بالمدرسة علي مدي اليوم الدراسي بنسبة ٨٤,٤٤%، ٨٣,٣٣%، ٨٩,٣٩% علي الترتيب، ويتفق مع ذلك العلاقة مع التلاميذ داخل الفصل والمدرسة حيث المحافظة علي حضور برامج التدريب التخصصي والتنموي باستمرار، والعلاقة مع أولياء أمور التلاميذ، والعلاقة مع الزملاء بالنسبة للمعلمين والأخصائيين ومع المرؤسين بالنسبة للمديرين جيدة، والرضا عن العمل وحبه والتفاني فيه، وكلها تؤدي إلي الالتزام الوظيفي بالنسبة للمؤهلين بينما تكون أقلهم بالنسبة لأصحاب الخبرة في المجال.

كما اتضح عدم وجود علاقة بين المؤهل الدراسي لكل من المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين والمشاكل التي يسببها التلاميذ المشاغبين، ونظرة المجتمع المتدنية للعمل كأحد مسببات الضغوط علي كل من المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين، حيث وجد أنه لا توجد فروق في استجابات أصحاب المؤهل العالي التربوي في التخصص، والمؤهل العالي بالإضافة إلي دبلوم التربية، والغير مؤهل ولكنه خبرة في التخصص، وهذا يوضح أن هناك عوامل ترتبط بالتعليم ودرجته وتخصصه والالتزام الوظيفي للحاصلين عليه، وعوامل أخري لا ترتبط سواء للمعلمين أو الأخصائيين الاجتماعيين أو المديرين في المدارس.

وهذه النتيجة جاءت مخالفة للنتائج التي توصلت إليها دراسات أخري فمثلا وجد كل من Huselid & , Doy (٤١: ٣٨٠ـ٣٩١) Allen & Meyer (1991) , (1990) (٢٤: ٦٣ـ١١٨) أن الالتزام الوظيفي له علاقة عكسية مع المستوي التعليمي.

٤- آراء المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين حول علاقة ضغوط العمل بدرجة الالتزام الوظيفي في المدارس الثانوية العامة

أولا: بالنسبة للمعلمين:

جدول (٥) يوضح آراء المعلمين حول علاقة ضغوط العمل بدرجة الالتزام الوظيفي في المدارس الثانوية العامة (٥٤)

م	البيـــــــــــان	موافق	متردد	غير موافق	كا ٢
١	اعرف أهداف المادة الدراسية والجدول الزمني لتنفيذها علي مدار العام	٤٥٦ ——— ٨٤,٤٤ %	٥٢ ——— ٩,٦٣ %	٣٢ ——— ٥,٩٣ %	١٥٨,٩
٢	اعرف المستجدات والتغيرات في المنهج وطرق التدريس وأبدي الرأي حول تطوير المناهج	١٧٦ ——— ٣٢,٥٩ %	٤٨ ——— ٨,٨٩ %	٣١٦ ——— ٥٨,٥٢ %	٤٩,٩١
٣	أقوم بإعداد الدروس وتحديد الهدف منها	٤٦٨ ——— ٨٦,٦٧ %	٥٦ ——— ١٠,٣٧ %	١٦ ——— ٢,٩٦ %	١٧٣,٩١
٤	أدون خطوات التدريس لكل درس مع توفير الوسائل المعينة اللازمة	٣٤٤ ——— ٦٣,٧٠ %	١٠٠ ——— ١٨,٥٢ %	٩٦ ——— ١٧,٧٨ %	٥٦,٠٤
٥	اشرح الدروس داخل الفصل طبقا للقواعد والأصول التربوية	٣٧٢ ——— ٦٨,٨٩ %	٦٨ ——— ١٢,٥٩ %	١٠٠ ——— ١٨,٥٢ %	٧٧,٥١

٦	التزم بطابور الصباح واشارك في تنفيذ تعليمات الإدارة المدرسية	٣٠٠ —— % ٥٥,٥٦	١١٦ —— % ٢١,٤٨	١٢٤ —— % ٢٢,٩٦	٣٠,٠٤
٧	اشرف علي استخدام التلاميذ للكتاب المدرسي	٢٧٢ —— % ٥٠,٣٧	١٨٤ —— % ٣٤,٠٧	٨٤ —— % ١٥,٥٦	٢٤,٥٧
٨	اوظف السبورة بطريقة تربوية	٣٨٤ —— % ٧١,١١	٦٤ —— % ١١,٨٥	٩٢ —— % ١٧,٠٤	٨٧,٢٤
٩	استثير دافعية التلاميذ بالمناقشة والحوار والأسئلة	٣٠٠ —— % ٥٥,٥٦	١١٢ —— % ٢٠,٧٤	١٢٨ —— % ٢٣,٧٠	٣٠,١٨
١٠	انهي الدرس بمناقشة تجميعية لتوضيح نقاط الغموض	٣٦٨ —— % ٦٨,١٥	٦٨ —— % ١٢,٥٩	١٠٤ —— % ١٩,٢٦	٧٤,٥٣
١١	أتابع تقدم التلاميذ في المادة الدراسية من خلال إعطاء الواجبات وتصويبها بالإضافة للأعمال التحريرية	٢٩٢ —— % ٥٤,٠٧	٩٦ —— % ١٧,٧٨	١٥٢ —— % ٢٨,١٥	٣٨,٣١
١٢	اقدم تغذية راجعة للتلاميذ حول نتائج واجباتهم المدرسية	٢٨٠ —— % ٥١,٨٥	١٥٢ —— % ٢٨,١٥	١٠٨ —— % ٢٠,٠٠	٢٢,١٨

١٣	اعد الاختبارات الشفوية والتحريرية للمادة وانفذها	٣١٢ — ٥٧,٧٨ %	١٣٢ — ٢٤,٤٤ %	٩٦ — ١٧,٧٨ %	٣٧,٢
١٤	احدث التلاميذ وارشدهم للاستفادة من مصادر المعلومات المساعدة للمادة الدراسية بالمكتبة المدرسية والمكتبات العامة	٢٨٤ — ٤٥,٩٣ %	١٣٦ — ٢٥,١٨ %	١٥٦ — ٢٨,٨٩ %	٩,٩١
١٥	اقترح الحلول المناسبة لعلاج الضعف التحصيلي وأقوم بإبلاغ إدارة المدرسة	١٠٤ — ١٩,٢٦ %	١٤٨ — ٢٧,٤١ %	٢٨٨ — ٥٣,٣٣ %	٢٤,٠٤
١٦	أحدد أسماء الفائقين والموهوبين وأبلغ إدارة المدرسة بهم	٢٨٤ — ٥٢,٥٩%	١١٦ — ٢١,٤٩%	١٤٠ — ٢٥,٩٢%	٢٢,٩٣
١٧	أقوم بالإشراف علي أوجه النشاط المتعلقة بمادة الدراسة	١٦٨ — ٣١,١١%	١٠٨ — ٢٠%	٢٦٤ — ٤٨,٨٩%	١٧,٢
١٨	أشارك في لجان الامتحانات داخل المدرسة وخارجها طبقا للتكليف الصادر لي	٣٩٦ — ٧٢,٣٣%	٤٤ — ٨,١٥%	١٠٠ — ١٨,٥٢%	٩٩,٣٨

١٩	أشارك في الاجتماعات التي تعقد علي مستوي القسم والمدرسة	٢٢٨ — %٤٢,٢٢	٦٠ — %١١,١١	٢٥٢ — %٤٦,٦٧	٣٠,٤
٢٠	أقوم بالأعمال الإدارية مثل حصر حالات التأخير والغياب أثناء الحصة	٣٥٦ — %٦٥,٩٢	٨٨ — %١٦,٣٠	٩٦ — %١٧,٧٨	٦٤,٥٨

يتضح من جدول (٥) أن المعلمين علي اختلاف أعمارهم وعدد سنوات الخبرة والحالة الاجتماعية قد اتفقوا علي أن أهداف المادة الدراسية والجدول الزمني لتنفيذها علي مدار العام الدراسي تتم بنسبة ٨٤,٤٤% وهي دالة عند ٠,٠١ وقد يرجع ذلك إلي مدي أهمية معرفة الأهداف الخاصة بالمادة التي سيقوم المعلم بتدريسها لطلابه وكذا كيفية الوصول إلي تحقيق هذه الأهداف من خلال جدول زمني لذلك.

- كما كان هناك اتفاق بين المعلمين بنسبة ٨٦,٦٧% علي قيامهم بإعداد الدروس وتحديد الهدف منها وهي دالة عند ٠,٠١ وهذا إن دل علي شيء فإنما يدل علي مدي التزام المعلمين وظيفيا داخل الفصل الدراسي.
- كما وافق المعلمون علي أنهم يشاركون في لجان الامتحانات داخل المدرسة وخارجها طبقا للتكليف الصادر لهم وذلك بنسبة ٧٣,٣٣% وقد يدل هذا علي مدي التزامهم بأعمال وظيفتهم التي من أسسها التدريس والامتحانات.
- ووافق المعلمون بنسبة ٧١,١١% علي توظيف السبورة بطريقة تربوية كوسيلة من الوسائل الحيوية في التدريس، وهذا يدعم التزام المعلمين بدورهم الوظيفي داخل الفصل، وبنسبة ٦٨,٨٩% علي القيام بشرح الدروس داخل الفصل طبقا

للقواعد والأصول التربوية، مما يعظم استفادة هؤلاء المعلمين مما اكتسبوه أثناء دراستهم الجامعية، وكذا الخبرات التربوية أثناء العمل في الميدان مما يعبر عن نقص أثر الضغوط التي تقع علي المعلمين.

- واتفق ٦٨,١٥% من أفـراد العينة علي أنهم يعتمدون في إنهـاء دروسهم علي المناقشة الجماعية والتجميعية لجزئيات موضوع الدراسة لتوضيح نقاط الغموض والربط بين عناصر الدرس والدروس المرتبطة.
- كما وافق ٦٥,٩٢% من المعلمين علي أنهم يقومـون بالأعمـال الإدارية مثل حصر حالات التأخير والغياب للطلاب أثناء الحصص، مما يساعد إدارة المدرسة علي اتخاذ الإجراءات العلاجية والتقويمية لتقليل غياب الطلاب وزيادة تحصيلهم وارتباطهم بالمدرسة حتي تنجح في القيام بدورها التربوي الذي أوكله لها المجتمع، وهو التزام وظيفي مهم للمعلمين، وخاصة في السنوات الأخيرة التي تعاني فيها المدارس من ضعف التزام بعض التلاميذ وعدم اقتناعهم بدور المدرسة الأساسي
- وقد يتفق ذلك مع رأي " عبد الله الحصين " ٢٠٠٢ حيث يري أنه علي المعلم أن يكون قادرا علي ممارسة الأدوار والمهام الملقاة علي عاتقه كمتخصص تكنولوجي، ومعلم فعال يتفاعل مع طلابه لمساعدتهم علي النمو المتكامل، فضلا عن دوره في مساعدتهم علي الإبداع والابتكار والتميز وملاحقة كافة التطورات الحديثة (١٧: ٥٠).

- وقد اتفق ٦٣,٧% من المعلمين علي أنهم يدونـــون الخطوات التدريسية والتي سيقومون بتدريسها لكل درس مع توفير الوسائل المعينة اللازمة لها مما يعبر عن مدي التزامهم وظيفيا

- وكان إعداد وتنفيذ المعلمين للاختبارات الشفهية والتحريرية للمواد التي يقومون بتدريسها قد نالت موافقة ٥٧,٧٨% من أفراد العينة، وهي نسبة متوسطة جاءت عكس المتوقع، لأن إعداد وتنفيذ الاختبارات للتلاميذ من الواجبات الأساسية للمعلمين، وقد يرجع ذلك إلي أن هناك عوامل خارجة عن إرادتهم مثل زيادة كثافة الفصل والدروس الخصوصية، واللامبالاة من قبل بعض التلاميذ، مما أدي لكونها عوامل ضغط قوية تؤثر سلبا علي أداء المعلمين.

- وجاءت استثارة دافعية التلاميذ بأسلوب المناقشة والحوار المستمر والمنـــاقشة الفعـــالة بين المعلم والتلامـــيذ وبين التلاميذ وبعضهم داخل الفصل بنسبة ٥٥,٥٦% وهذه النسبة متوسطة، علي الرغم من أهمية المناقشة تربويا وقد يعود ذلك لأسباب خارجة عن نطاق التزام المعلم وإدارة المدرسة علي السواء كما ظهرت في المفردة السابقة.

- وقد اشترك في نفس النسبة وهي ٥٥,٥٦% من المعلمين علي الالتزام بطابور الصباح، والمشاركة في تنفيذ تعليمات الإدارة المدرسية، وقد يرجع ذلك إلي أن نسبة من المعلمين يقومون بإعطاء الدروس الخصوصية قبل بدء اليوم الدراسي مما يؤخرهم عن الوصول في مواعيد بدء الطابور، وكذلك بعض المعلمين ينتقلون من أماكن بعيدة عن المدرسة التي يعملون فيها وصعوبة المواصلات.

- وجاءت متابعة المعلمين لتقدم تلاميذهم في المـــادة الدراسية من خلال إعطائهم الواجبات وتصويبها، بالإضافة للأعمال التحريرية في المركز الثاني عشر بنسبة ٥٤,٠٧% وهذه المتابعة تؤدي بدورها إلي تعزيز المعرفة العلمية لدي التلاميذ وكذا التغذية الراجعة من خلال النتائج والواجبات وقد تحققت بنسبة ٥١,٨٥% أي أنها نسبة متوسطة كذلك وهو ما يتفق مع رأي " عارف عطاري (١٩٩٧) في أن المعلم بيده تنمية الإبداع أو إحباطه، فهو بحكم اتصاله الوثيق بالطلاب لديه الفرص أكثر من غيره لتقديم الرعاية المناسبة لهم (١٣: ١١٧ ـــ ١١٨).

- أما قيام المعلمين بتحديد أسماء الفائقين والموهوبين من بين طلابهم وإبلاغ إدارة المدرسة بهذه الأسماء لمحاولة رعايتهم فقد وافق عليها ٥٢,٥٩% من أفراد العينة، وهي سمة يجب أن يتحلي بها جميع المعلمين لكي تتطور المنظومة التربوية.

- ولم يوافق المعلمون علي معرفة المستجدات والتغيـرات فـي المـنهج وطـرق التدريس، وإبداء الرأي حول تطوير المنهج بنسبة ٥٨,٥٢% وقد يرجع ذلك إلـي عدم أخذ رأيهم عند تحديد أو تغيير أو تطوير المنهج الذي يقومون بتدريـسه، إلا بعد أن يقرر ذلك، وهذا يعتبر من السلبيات الرئيسية عند تطوير وإعـداد ـنهج جديد، علي الرغم من إلحاق ذلك بتدريب هؤلاء المعلمين علي المنهج الجديد، إلا أنه قد يكون في بعض الأحيان تدريبا شكليا، كما أن دور المعلمـين فـي حـث التلاميذ وإرشادهم للاستفادة من مصادر المعلومات المساعدة للمـادة الدراسـية بالمكتبة المدرسية والمكتبات العامة كانت غير داله وبنسبة أقل من ٥٠%، وقـد يرجع ذلك إلي انشغال المعلمين بأمور حياتهم الخاصة وانـشغال التلاميـذ فـي

دروسهم، والدروس الخصوصية، وعدم تفعيل حصص الأنشطة والمكتبة للتلاميذ منذ الصغر، وقد تكون المكتبة في بعض المدارس بدون أخصائي مكتبات، أو لا يوجد بها كتب ومراجع يمكن أن تجذب التلاميذ وتشبع حاجاتهم.

- كما لم يوافق المعلمين علي أنهم يقومون بالإشراف علي أوجه النشاط المتعلقة بمادة الدراسة، وقد يكون مردود ذلك نقص الخامات والأدوات اللازمة لهذه الأنشطة، وكذلك ضيق الوقت المخصص لها، مما يجعلها غير مفعله ولا تقوم بالدور المطلوب وهذا يوضح السبب في مدي عدم التزام المعلمين وظيفيا في هذه المحاور، ومن ثم يجب البحث عن حلول جذرية للمشكلات التي تعوق ارتباطهم بمدارسهم مما يعود بالنفع والفعالية علي هذه المدارس ويعطي ناتج تربوي وتعليمي جيد.

ويرجع أحمد حجي (٢٠٠٤) تدهور التعليم والتدني الخطير للأداء، علي كافة المستويات إلي إهمال المعلم طويلا، وتعايش المجتمع مع الأوضاع السيئة التي يعيشها المعلم، وتظاهره بأنه يوفي المعلمين حقهم، وتظاهر المعلمون بأنهم يؤدون عملهم. (٢:٤٤٨) وهذا التظاهر المتبادل حقق كارثة نتيجة الضغوط التي وقعت علي المعلمين، مما أدي بدوره لعدم التزامهم تجاه وظيفتهم الأساسية وعدم قيامهم بدورهم المطلوب.

ثانيا: بالنسبة للاخصائيين الاجتماعيين:

جدول (٦) يوضح آراء الأخصائيين الاجتماعيين حول علاقة ضغوط العمل بدرجة الالتزام الوظيفي في المدارس الثانوية العامة (٤٠٨)

م	البيـــــــــان	موافق	متردد	غير موافق	كا ٢
١	أقوم بإعداد خطة عمل للتربية الاجتماعية داخل المدرسة في إطار خطة التوجيه الفني بالمديرية وإدارة التربية الاجتماعية	٢٧٢ — %٦٦,٦٧	٥٢ — %١٢,٧٥	٨٤ — %٢٠,٥٨	٥١,٩٤
٢	تتضمن خطة العمل: أ ـ برامج ومشروعات وجهود مهنية لمواجهة احتياجات الطلاب علي المستوي الفردي والمجتمعي	٣١٦ — %٧٧,٤٥	٣٢ — %٧,٨٤	٦٠ — %١٤,٧١	٩٠,٠٦
	ب ـ الاتجاه العلاجي والوقائي والإنمائي	٢٤٤ — %٥٩,٨٠	٩٦ — %٢٣,٥٣	٦٨ — %١٦,٦٧	٣٢,٨٨
	ج ـ إجراءات البحوث الميدانية التي تواجه الظواهر السلبية التي قد تظهر بين الطلاب بهدف العلاج	٣٢٨ — %٨٠,٣٩	١٦ — %٣,٩٢	٦٤ — %١٥,٦٩	١٠٣,٧٦

٣	اقدم الرعاية الاجتماعية للطلاب الفائقين وذوي القدرات الخاصة للعمل علي تنميتهم	٢١٦ — %٥٢,٩٤	٢٤ — %٥,٨٨	١٦٨ — %٤١,١٨	٣٦,٧٠
٤	اقوم بمسؤلياتي تجاه تشكيل مجالس الطلاب وريادتها	٣٣٢ — %٨١,٣٧	٤٤ — %١٠,٧٩	٣٢ — %٧,٨٤	١٠٦,٠٥
٥	اقوم بمسؤلياتي تجاه تشكيل مجالس الآباء والمعلمين بالمدرسة والادارة	٣٠٤ — %٧٤,٥١	٦٨ — %١٦,٦٧	٣٦ — %٨,٨٢	٧٨,٧٦
٦	اتصل فرديا وجماعيا بالطلاب وأولياء أمورهم	٢٤٠ — %٥٨,٨٢	٢٨ — %٦,٨٦	١٤٠ — %٣٤,٣٢	٤١,٣٥
٧	استخدم وانظم السجلات والبطاقات والتقارير اللازمة لأعمال التربية الاجتماعية بالمدرسة التي تتطلبها طبيعة العمل	٢٦٤ — %٦٤,٧١	٣٦ — %٨,٨٢	١٠٨ — %٢٦,٤٧	٤٩,٩٤
٨	اتعاون مع مدرسي المواد ومشرفي الأدوار والأخصائي النفسي	٢٢٤ — %٥٤,٩٠	٧٦ — %١٨,٦٣	١٠٨ — %٢٦,٤٧	٢٢,٢٩
٩	اتابع الحالات الفردية التي تحتاج لرعاية مكثفة	٣٠٨ — %٧٥,٤٩	٣٦ — %٨,٨٢	٦٤ — %١٥,٦٩	٧٩,٣٨

١٠	انظم اللقاءات الفردية والجماعية بين إدارة المدرسة وأولياء الأمور لتبادل الرأي حول المشكلات التي تواجه أبنائهم للعمل علي حلها	٢٦٠ —— %٦٣,٧٢	٧٢ —— %١٧,٦٥	٧٦ —— %١٨,٦٣	٤٢,٤١
١١	اعرض الحالات الخاصة علي الأخصائي النفسي أو المرشد التعليمي تبعا لنوع كل حالة	٢٣٢ —— %٥٦,٨٦	٩٢ —— %٢٢,٥٥	٨٤ —— %٢٠,٥٩	٢٥,٤٧
١٢	أعمل مع الطلاب من خلال الجماعات المدرسية مستعينا بالتنظيمات المدرسية والمجتمعية مثل (مجلس النشاط – مجلس إدارة المدرسة– مجلس الآباء والمعلمين) لتوفير الرعاية للطلاب وقائيا وعلاجيا وإنمائيا	٢٣٦ —— %٥٧,٨٤	٧٢ —— %١٧,٦٥	١٠٠ —— %٢٤,٥١	٢٨,٢٩
١٣	أشترك في تشكيل وريادة المجالس الطلابية لتدريبهم علي ممارسة الحياة الديمقراطية وتحمل المسئولية الاجتماعية من خلال الممارسة العملية للأنشطة	٢١٢ —— %٥١,٩٦	٨٠ —— %١٩,٦١	١١٦ —— %٢٨,٤٣	١٧,١٢
١٤	اتعاون مع رواد جماعات النشاط واعمل علي توعية وتوجيه الطلاب للاشتراك في الجماعات التي تلبي احتياجاتهم	٢٠٨ —— %٥٠,٩٨	٥٢ —— %١٢,٧٥	١٤٨ —— %٣٦,٢٧	٢٢,٧٦

١٥	أقوم بتوعية أولياء الأمور بأساليب التنشئة الاجتماعية السليمة للأبناء من خلال اللقاءات والندوات والمحاضرات التي تربطهم بالمدرسة	١٤٨ — %٣٦,٢٧	٤٤ — %١٠,٧٩	٢١٦ — %٥٢,٩٤	٢٧,٥٩
١٦	اساهم في إعداد وتنظيم البرامج العامة التي تشارك فيها المدرسة مثل مسابقات التفوق الاجتماعي والتفوق الدراسي وتنظيم الرحلات والندوات واللقاءات والحفلات المدرسية لجعل المدرسة مكانا محببا للجميع	٢٤٨ — %٦٠,٧٩	٣٢ — %٧,٨٤	١٢٨ — %٣١,٣٧	٤٣,٠٥
١٧	الاستفادة من المصادر البيئية مثل مراكز تنمية وخدمة المجتمع والمكتبات العامة ومراكز الشباب والأندية	١٢٨ — %٣١,٣٧	٢٤ — %٥,٨٨	٢٥٦ — %٦٢,٧٥	٤٩,٦٥

يتضح من جدول (٦) أن آراء الأخصائيين الاجتماعيين علي رغم اختلاف مؤهلاتهم وأعمارهم والحالة الاجتماعية لهم إلا أنها كانت علي النحو التالي:

وافق ٨١,٣٧% من أفراد العينة بدلاله ٠,٠١ علي قيامهم بمسئولياتهم تجاه تشكيل مجالس الطلاب وريادتها، فهي بالنسبة لهم جميعا من صلب العمل الخاص بهم بالمدرسة. وكذلك كانت موافقة ٨٠,٣٩% من الأخصائيين علي إجراء البحوث الميدانية التي تواجه الظواهر السلبية وهي من أسس عمل الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة، وجاءت بعد ذلك تقنين خطة الأخصائي الاجتماعي للبرامج والمشروعات والجهود المهنية لمواجهة احتياجات التلاميذ علي المستوي الفردي والجمعي، وحظيت بنسبة موافقة ٧٧,٤٥%، وقد يرجع ذلك للضغوط والعوامل المجتمعية التي تواجه التلاميذ في هذه

الأيام من وسائل تكنولوجية حديثة وما بها من سلبيات مؤثرة تحتاج لمواجهة تربوية واجتماعية، كما يلقي علي الأخصائي الاجتماعي عبء في مواجهة هذه الظواهر الجديدة والمتجددة أولا بأول حتي نحمي الشباب من آثارها.

ثم يأتي بعد ذلك متابعة الأخصائي الاجتماعي للحالات الفردية التي تحتاج لرعاية مكثفة، وقد وافق عليها ٧٥,٤٩% من أفراد العينة، وقد يرجع ذلك لظهور حالات في الآونة الأخيرة نتيجة الإدمان، وأقران السوء، والسماوات المفتوحة، وعدم الرقابة الجيدة، وعدم التوجيه المستمر، وغياب دور الأسرة إما لسفر الأب أو الأم أو الاثنين معا.

ويلي ذلك موافقة عينة البحث من الأخصائيين الاجتماعيين بنسبة ٧٤,٥١% علي قيامهم بمسئولياتهم تجاه تشكيل مجالس الآباء والمعلمين بالمدرسة والإدارة التعليمية، وقد يرجع ذلك إلي أن هذه التشكيلات من الأعمال الرئيسية للأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس.

وتتضح موافقة٦٦,٦٧% من أفراد العينة علي قيامهم بإعداد خطة عمل التربية الاجتماعية داخل المدرسة في إطار خطة التوجيه الفني بالمديرية، وتوجيه التربية الاجتماعية، وهو عمل أصيل من أعمالهم التي تبني عليه استمرار العمل في إطار منظومي داخل المدرسة، وبين المدرسة والإدارة، وبين المدرسة والمدارس الأخرى.

كما وافق ٦٤,٧١% من الأخصائيين الاجتماعيين علي استخدام وتنظيم السجلات والبطاقات والتقارير، اللازمة لأعمال التربية الاجتماعية بالمدرسة التي تتطلبها طبيعة العمل، وقد يعود ذلك إلي وجود حالات بين التلاميذ فردية وجماعية تحتاج إلي تدوين وتسجيل للمتابعة المستمرة، ومعرفة مدي تطور الحالة إيجابا وسلبا، ومدي الاستفادة من البرامج التي تعد للتوجيه والتوعية والعلاج أو القصور والتأخر الذي يحدث لكل حالة

علي حده، واحتياجهم إلي سجلات تنظيمية لأعمالهم الخاصة بمجالس الفصول واتحـــادات الطلاب، ومجالس الآباء والمعلمين، وغيرها من الجماعات التي تقع في نطاق إشـــرافهم وعملهم.

ويأتي بعد ذلك تنظيم اللقاءات الفردية والجماعية بين إدارة المدرسة وأولياء أمور التلاميذ لتبادل الآراء حول المشكلات التي تواجه أبنائهم للعمل علي حلها، وقـــد جـــاءت الموافقة بنسبة ٦٣,٧٢% وهي داله عند ٠,٠١ ويرجع ذلك لكونها من الأمـــور الهامـــة والملحة لعمل الأخصائي الاجتماعي الناجح داخل المدرسة، وهو عمل تربوي واجتماعي ونفسي فهذه اللقاءات تقرب بين المدرسة والمجتمع من خلال أولياء الأمور ليتضح للجميع المشكلات التي تواجه التلاميذ، ويمكن التعاون بين أسرة المدرسة وأسرة الطالب في حـــل هذه المشاكل، ومن ثم ينجح دور الأخصائي الاجتماعي.

كما وافق ٦٠,٧٩% من الأخصائيين علي المساهمة في إعداد وتنظـــيم البـــرامج العامة التي تشارك فيها المدرسة، مثل مسابقات التفوق الاجتماعي، والتفـــوق الدراســـي، وتنظيم الرحلات، والندوات واللقاءات والحفلات المدرسية، لجعل المدرسة مكانـــا محببـــا للجميع، وهي تدل علي مدي التزامهم بدورهم الوظيفي داخل المدرسة، علي الرغم مـــن وجود نسبة لا يستهان بها غير موافقة علي ذلك ٣١,٣٧%، وقد يرجع ذلك لقصور فـــي جزء من إمكانات بعض المدارس، أو في شخص الأخصائي الاجتماعي نفـــسه، أو فـــي إدارة المدرسة التابع لها، وهو ما يجعلنا نعتقد أن معظم الرافضين غير ملتزمين وظيفيـــا داخل مدارسهم.

ووافق ٥٩,٨% علي أن خطة عملهم تتضمن الاتجاه العلاجي والوقائي والإنمائي للتلاميذ من خلال التعامل معهم داخل المدرسة وخارجها سواء علي المستوي الشخصي (الفردي) أو المستوي الجمعي (المجتمعي) والأسري.

وقد جاء بعد ذلك اتصال الأخصائيين الاجتماعيين فرديا وجماعيا بالطلاب وأولياء أمورهم، وكانت الموافقة بنسبة ٥٨,٨٢%، وقد يرجع ذلك لأهمية هذا الاتصال الذي من دوره التقريب بين الأخصائيين الاجتماعيين والتلاميذ وأولياء أمورهم مما يساعد الجميع علي حل المشكلات التي تواجه هؤلاء التلاميذ، ومن ثم ينجح الأخصائيون في عملهم فيشعرون بأنهم أدوا ما عليهم من واجبات تحقيقا لمبدأ التزامهم الوظيفي.

وقد وافق ٥٧,٨٤% من الأخصائيين الاجتماعيين، علي انهم يعملون مع الطلاب من خلال الجماعات المدرسية مستعينين بالتنظيمات المدرسية والمجتمعية مثل (مجلس النشاط ــ مجلس إدارة المدرسة ــ مجلس الآباء والمعلمين) لتوفير الرعاية للطلاب سواء كانت علي مستوي الوقاية أو العلاج أو النمو، وهذا يدعم مبدأ التزامهم وظيفيا من خلال قيامهم بهذه الأدوار كلها أو بعضها، ووافق ٥٦,٨٦% من الأخصائيين الاجتماعيين علي أنهم يعرضون الحالات الخاصة بالحالة النفسية للتلاميذ علي الأخصائي النفسي، وكذا الحالات التي تحتاج إلي توجيه وإرشاد تربوي وتعليمي إلي المرشد التعليمي بالمدرسة، كل حسب حالته، وقد يرجع عدم ارتفاع الموافقة كثيرا إلي أن بعض المدارس لا يوجد بها حتي الآن أخصائي نفسي، والبعض الآخر لا يوجد بها مرشد تعليمي، والبعض الثالث لا يوجد بها أخصائي اجتماعي.

كما جاءت موافقة ٥٤,٩% من الأخصائيين الاجتماعيين، علي أنهم يتعاونون مع مدرسي المواد ومشرفي الأدوار والأخصائيين النفسيين والمرشدين التربويين داخل المدرسة، ومن ثم يتضح أن هناك التزام منهم تجاه وظيفتهم.

وقد وافق ٥٢,٩٤% علي أنهم يقدمون الرعاية الاجتماعية للطلاب الفائقين وذوي القدرات الخاصة وذلك للعمل علي تنمية هذه القدرات، فهذه الأمور من أسس عمل الأخصائي الاجتماعي وواجباته الوظيفية والتي يجب أن يلتزم بها، ثم يلي ذلك اشتراكهم في تشكيل وريادة المجالس الطلابية لتدريب التلاميذ علي ممارسة الحياة الديمقراطية وتحمل المسئولية الاجتماعية من خلال الممارسة العملية للأنشطة، وقد حظيت علي نسبة موافقة ٥١,٩٦% وعلي الرغم من أنها نسبة غير مرتفعة إلا أنها تدل علي وجود قطاع لا يستهان به من الأخصائيين الاجتماعيين يقوم بدوره الريادي والوظيفي في ممارسة الحياة الديمقراطية من خلال ريادة المجالس الطلابية بالمدارس، وجاءت في نهاية الموافقات التعاون بين الأخصائيين الاجتماعيين في المدارس ورواد جماعات النشاط والعمل علي توعية وتوجيه التلاميذ للاشتراك في الجماعات التي تلبي احتياجاتهم بنسبة ٥٠,٩٨% من أفراد العينة وقد يساعد ذلك في نجاح جماعات النشاط بالمدارس والتي تفتقر إليها نسبة عالية بسبب عزوف التلاميذ عن الاشتراك في هذه الأنشطة.

ولم يوافق ٦٢,٧٥% من أفراد العينة علي أنهم يستفيدون من المصادر البيئية مثل مراكز تنمية وخدمة المجتمع والمكتبات العامة ومراكز الشباب والأندية، وقد يرجع ذلك إلي أنه لا توجد روابط بين المدارس في المجتمع والبيئة المحيطة بها وسببه في بعض الحالات إدارة المدرسة الغير مدركة لدورها في المجتمع المحيط بها وكيفية التعامل والتفاعل معه وافادته والاستفادة منه.

وكذلك لم يوافق ٥٢,٩٤% علي قيامهم بتوعية أولياء أمـور التلاميـذ بأسـاليب التنشئة الاجتماعية السليمة للأبناء من خلال اللقاءات والندوات والمحاضرات التي تربطهم بالمدرسة، وقد يكون سبب ذلك هو عدم قدرة المدرسة علي اجتذاب أولياء الأمور للتفاعل معها، أو عزوف أولياء الأمور علي الذهاب للمدرسة نتيجة أعمالهم أو غيـابهم خـارج البلاد، ومسئوليات الحياة المعقدة التي تحجب معظمهم عن معرفة ما يدور بالمدرسـة أو لأبنائهم في مراحل التعليم، وضيق الوقت حيث يعمل عدد غير قليل من المدارس بنظـام الفترات، مما لا يتيح الظروف لعقد هذه اللقاءات، وهذه الأسباب تعد تقصيرا فـي درجـة الالتزام الوظيفي للأخصائيين الاجتماعيين، لأنهم المعنيين بالربط النشط بـين المدرسـة وإدارتها كمؤسسة تربوية وتعليمية وبين المجتمع وأولياء أمور التلاميذ.

مما سبق يتضح أنه كلما قلت الضغوط الواقعة علي الأخصائي الاجتماعي كلمـا زاد التزامه وظيفيا، فمهنة الأخصائي الاجتماعي تتطلب التدخل لمساعدة الأفـراد علـي تجاوز العقبات وإصلاح الخلل في حياتهم والحد من معاناتهم ـ إن أمكن.

فالأخصائي الاجتماعي لديه مسئولية تجاه مهنته مـع الطـلاب، وأيـضا تجـاه المعلمين والعاملين بالمدرسة لتبادل المعلومات، ومتابعة الحالات المدرسية.

ثالثا: بالنسبة للمديرين:

جدول (٧) يوضح آراء المديرين حول علاقة ضغوط العمل بدرجة الالتزام الوظيفي في المدارس الثانوية العامة (٨٧)

م	البيـــــــــــــــــــان	موافق	متردد	غير موافق	كا ٢
١	افهم دور التربية في تنمية المجتمع	٤٦ — %٥٢,٨٧	١٤ — %١٦,١٠	٢٧ — %٣١,٠٣	١٧,٨٦
٢	أدرك الحاجة إلي تطبيق الاتجاهات الجديدة في التدريس والإدارة لتعزيز مخرجات التعليم في المدرسة	٦٥ — %٧٤,٧٢	٩ — %١٠,٣٤	١٣ — %١٤,٩٤	٣٣,٠٨
٣	افهم القوانين واللوائح التي تحكم إدارة المدرسة ومبادئ إدارة الجودة الشاملة	٥٣ — %٦٠,٩٢	١٣ — %١٤,٩٤	٢١ — %٢٤,١٤	٣٠,٨٩
٤	اكتسب مهارات وأساليب تطوير خطة استراتيجية للمدرسة ولهيكلها التنظيمي من أجل موارد بشرية وإدارة مالية وعمليات صيانة	٣٦ — %٤١,٣٨	٩ — %١٠,٣٤	٤٢ — %٤٨,٢٨	٢١,٣١
٥	أدرك أهمية دور المدرسة في المجتمع والطرق المختلفة التي يمكن أن تشارك من خلالها مع هيئات المجتمع	٢٤ — %٢٧,٥٩	١٦ — %١٨,٣٩	٤٧ — %٥٤,٠٢	١٧,٨٦

م	العبارة				
٦	أضع قائمة بالإجراءات المطلوبة للتوظيف الفعال للهيئة الإدارية والتعليمية بالمدرسة وأتابع تنفيذها	٤٥ — %٥١,٧٢	١٩ — %٢١,٨٤	٢٣ — %٢٦,٤٤	١٣,٥٢
٧	أضع قائمة بالاتجاهات الحديثة في تقويم وتطوير وانضباط العاملين بالمدرسة وأتابع تنفيذها	٣٣ — %٣٧,٩٣	١٠ — %١١,٥٠	٤٤ — %٥٠,٥٧	١٠,٢٠
٨	أعد البيانات والتقارير المالية للمدرسة	٥١ — %٥٨,٦٢	١١ — %١٢,٦٤	٢٥ — %٢٨,٧٤	٢٨,٤١
٩	أطور الإجراءات الصحية والأمنية وإجراءات الطوارئ الخاصة بالمدرسة	٣٤ — %٣٩,٠٨	٨ — %٩,٢٠	٤٥ — %٥١,٧٢	٢٤,٨٩
١٠	أطور خطة للاستخدام الفعال لتجهيزات المدرسة	٢٧ — %٣١,٠٣	٩ — %١٠,٣٤	٥١ — %٥٨,٦٢	٣٠,٦٢
١١	أطور خطة الحفاظ علي تجهيزات المدرسة وصيانتها	٣١ — %٣٥,٦٣	١٠ — %١١,٥٠	٤٦ — %٥٢,٨٧	٢٢,٥٥

١٢	أقترح أساليب تمكن المدرسة من تطوير برامج للشراكة مع المجتمع المحلي	٢٤ — %٢٧,٥٩	١٢ — %١٣,٧٩	٥١ — %٥٨,٦٢	٢٧,٥٢
١٣	أطبق مفاهيم القيادة التعليمية في مدرستي	٤٦ — %٥٢,٨٧	٢٣ — %٢٦,٤٤	١٨ — %٢٠,٦٩	١٥,٣٨
١٤	أعمل بفاعلية للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس	٣١ — %٣٥,٦٣	١١ — %١٢,٦٤	٤٥ — %٥١,٧٣	٢٠,١٤
١٥	أعمل داخل مدرستي بفعالية وجدية لتربية وتعليم الطلاب	٦٦ — %٧٥,٨٦	٨ — %٩,٢٠	١٣ — %١٤,٩٤	٧١,٢٤
١٦	أتعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة طبقا لاحتياجاتهم	٤٩ — %٥٦,٣٢	١٣ — %١٤,٩٤	٢٥ — %٢٨,٧٤	٢٣,١٧
١٧	أدرك فوائد عناصر ديناميات الجماعة وعمل الفريق وأنفذها في عملي	٣٣ — %٣٧,٩٣	١٠ — %١١,٥٠	٤٤ — %٥٠,٥٧	١٨,٢٨
١٨	أطبق المعرفة المكتسبة في تخطيط برنامج لتقييم مدرستي	٣٠ — %٣٤,٤٩	١٢ — %١٣,٧٩	٤٥ — %٥١,٧٢	١٨,٨٣

١٩	أدرك أهمية إجراء تقييم دوري لتطوير مدرستي وأنفذه	٢٧ %٣١,٠٣	٢٣ %٢٦,٤٤	٣٧ %٤٢,٥٣	١,٧٦
٢٠	أطبق مفهوم تغيير الأدوار لبعض المساعدين معي لتطوير المدرسة	٣١ %٣٥,٦٣	١٠ %١١,٥٠	٤٦ %٥٢,٨٧	١١,٠٨
٢١	لدي المعرفة الأساسية لاستخدامات الحاسب الآلي وأطبقها في متابعة التطوير التكنولوجي بالمدرسة	٦٨ %٧٨,١٦	٧ %٨,٠٥	١٢ %١٣,٧٩	٧٩,٠١
٢٢	لدي القدرة علي تطبيق البرمجيات الهامة في مجال الإدارة المدرسية	٢٣ %٢٦,٤٤	١٥ %١٧,٢٤	٤٩ %٥٦,٣٢	٢١,٧٩
٢٣	أوظف e.mail لمعرفة وتطبيق المعلومات المرتبطة بالعمل داخل المدرسة	١٧ %١٩,٥٤	١٢ %١٣,٧٩	٥٨ %٦٦,٦٧	٤٣,٩٣
٢٤	استخدم الحاسب الآلي إداريا في شئون الطلاب والامتحانات والشئون المالية	٢١ %٢٤,١٤	١٨ %٢٠,٦٩	٤٨ %٥٥,١٧	١٨,٨٣

من الجدول (٧) يتضح أنه علي الرغم من عدم وجود علاقة بين العمر الزمني والالتزام الوظيفي باستثناء الرواتب والمكافآت التي لا تكفي احتياجاتهم فقد وافق المديرين

بنسبة ٧٨,١٦% وهي نسبة داله بأن لديهم المعرفة الأساسية لاستخدامات الحاسب الآلي ومن ثم يستخدمونه في متابعة التطور التكنولوجي بمدارسهم، وقد يرجع ذلك في السنوات الأخيرة، لأن معرفة المدير بالتطورات التكنولوجية الحديثة واستخدام الحاسب الآلي أصبحت شرطا من شروط الترقية للوظيفة، وهذا يدعم التزام المديرين بوظيفتهم رغم ضغوط العمل عليهم.

ويأتي في الترتيب الثاني لموافقة المديرين علي العمل داخل المدرسة بفعالية وجدية لتقديم تعليم وتربية جيدة للتلاميذ، حيث جاءت بنسبة ٧٥,٨٦% وهي داله، وهذا العمل يعتبر من الأعمدة الرئيسية لوظيفة المدير علي الرغم من الضغوط التي يواجهها المديرين مما يؤكد التزام الغالبية بوظيفتهم.

ويوافق ٧٤,٧٢% من مديري المدارس علي إدراكهم للحاجة إلي تطبيق الاتجاهات الجيدة في التدريس والإدارة لتعزيز مخرجات عملية التعليم في المدرسة، وقد يرجع ذلك إلي ما يحدث من تطورات سريعة ومتنامية في مجالات المعرفة، مما ينعكس علي الممارسات التعليمية للتلاميذ، وتحسين فعالية المدرسة وتحسين التعليم من خلال زيادة التزام المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين وجميع العاملين بالمدرسة والتلاميذ، والتأكد من أن المدرسة أكثر استجابة للاحتياجات الخاصة بطلبتها ومجتمعها، وذلك من خلال إدارة مدرسية فاهمة لدورها وداعية لتنفيذ هذا الدور بدرجة متميزة.

وهو ما يتفق مع رؤية حافظ فرج (١٩٨٩) أن دور مدير المدرسة في نجاح مدرسته لأهدافها يتم من خلال تأديته للمهام المخولة له بكفاءة، من خلال مجموعة من المهارات منها:

- تطوير المناهج

- تكوين العلاقات الاجتماعية الطيبة بين الطلاب والمعلمين
- تقويم الخطة التربوية وترجمة برنامج المدرسة إلي خطة واقعية
- تنظيم برامج المدرسة المختلفة لتحقيق أهدافها المرجوة – تفويض السلطات (٨: ١٨)

كما وافق ٦٠,٩٢% من المديرين علي فهمهم للقوانين واللوائح التي تحكم إدارة المدرسة، ومبادئ إدارة الجودة الشاملة من المفاهيم الإدارية الرائدة والتي استحوذت علي الاهتمام الواسع لتحسين الأداء من خلال الاهتمام بعناصر العملية التعليمية كافة بدءا بالموارد البشرية وانتهاء بالموارد المادية والمعنوية المتاحة.

ومن المحددات الأساسية لالتزام المديرين وظيفيا رغم ضغوط العمل، إعداد البيانات والتقارير المالية للمدرسة وقد حظيت بنسبة موافقة مقدارها ٥٨,٦٢% من أفراد العينة وهي نسبة داله، ومن ثم يتضح أن إعداد التقارير المالية للمدرسة مسئولية أصيلة من مسئوليات المدير.

ويأتي بعد ذلك في ترتيب الموافقة التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة طبقا لاحتياجاتهم، فقد وافق ٥٦,٣٢% من المديرين علي ذلك وهو يعني مدي اهتمامهم والتزامهم بالحاجات الخاصة لهؤلاء الطلاب مما يجعلهم لا يشعرون بالفرق بينهم وبين زملائهم.

كما وافق ٥٢,٨٧% من المديرين علي فهمهم لدور التربية في تنمية المجتمع، وعلي الرغم من أن النسبة تعتبر متوسطة إلا أنها مؤشر جيد علي مدي فهم المديرين لعلاقة التربية بتنمية المجتمع سواء كان محليا أو علي مستوي الحي أو المدينة أو علي مستوي الدولة.

ثم يأتي بعد ذلك موافقة المديرين علي تطبيق مفاهيم القيادة التعليمية في المدرسة بنسبة ٥٢,٨٧% وهو محور جيد لالتزامهم بالمفاهيم الإدارية الحديثة في القيادة والتي يقول عنها "أحمد إبراهيم" أنها تتمثل في:

١- الشخصية المتكاملة.

٢- الرؤية المستقبلية وبعد النظر.

٣- الاعتقاد في أن المدارس لتعليم الطلاب.

٤- القدرة علي الاتصال الفعال.

٥- المرونة والعقل المتفتح.

٦- الاهتمام بالموارد البشرية وعلاقات الأفراد ببعضهم.

٧- تفهم السياسة التعليمية. (١: ٦١-٦٣)

كما يذهب الهلالي الشربيني إلي أن مديري المدارس الفعالين يعدون قادة يعملون مع هيئة التدريس والمجتمع بشكل تعاوني، ويقدمون أيضا الفرص لأعضاء الإدارة التعليمية للنمو وتحقيق النجاح من خلال الالتزام بأداء الأدوار المنوطة بهم مما يساعد علي تنمية علاقة قوية تتسم بالثقة بين الطرفين، ويوجد بيئة تعمل علي تعزيز فهم تعاوني وواضح ومفتوح فيما يتعلق بالأدوار والمسئوليات المنوطة بمدير المدرسة. (٤ ـ ١٣٤)

كما وافق ٥١,٧٢% من المديرين علي انهم يضعون قائمة بالإجراءات المطلوبة للتوظيف الفعال للهيئة الإدارية والتعليمية بالمدرسة من وكلاء ومدرسين أوائل، ومديرين وأخصائيين اجتماعيين ونفسيين، وأخصائيين للأنشطة، وموظفين علي مختلف مستوياتهم، وأمناء معامل وعمال. مما يدعم التزامهم وظيفيا رغم ضغوط العمل عليهم وذلك طبقا للقرار الوزاري رقم ٨٨ بتاريخ ١٩٨٨/٤/١٧ (٧)

ولم يوافق ٦٦,٦٧% من المديرين علي أن لكل منهم e.mail يوظفــه لمعرفــة وتطبيق المعلومات المرتبطة بالعمل داخل المدرسة علي الرغم مــن أن ٧٨,١٦% مــن أفراد نفس العينة لديهم المعرفة الأساسية لاستخدام الحاسب الآلي ويستخدمه فــي متابعــة التطور التكنولوجي بالمدرسة إلا أنه ينقصه استكمال هذا الاستخدام والتوظيــف الأمثــل، مما يقلل من درجة التزامهم وظيفيا بتطبيــق المعرفــة الجديــدة واســتخدام تكنولوجيــا المعلومات إداريا بالمدرسة التي هم علي رأس إدارتها، وكذا عدم الخبرة الكافية في تطبيق البرمجيات الهامة في مجال الإدارة والمدرسة.

كما لم يوافق ٥٨,٦٢% من المديرين علي أنهم يطورون خطة للاستخدام الفعــال لتجهيزات المدرسة أو الحفاظ علي هذه التجهيزات وصيانتها مما يعطي انطباعــا ســلبيا علي مدي قدرتهم علي القيام بالدور المنوط بهم القيام به في إدارتهم للمدرســة، وبــنفس النسبة لم يوافق المديرين علي اقتراح أساليب تمكن المدرسة من تطوير برامج للــشراكة مع المجتمع المحلي، علي الرغم من أن هذه الشراكة من الممكن أن تكون عاملا أساســيا في حل الكثير من المشكلات التي تواجه المدرسة، ومــن ثــم تــساعدها علــي القيــام بمسئولياتها ودورها الريادي ورفع مستوي الأداء بها، ولكن قد يرجع ذلك إلي أن بعــض المديرين يخشون من تدخل أولياء الأمور وأفراد من المجتمع في أعمالهم الفنيــة بــشكل غير صحيح.

كما لم يوافق ٥٥,١٧% من المديرين علي استخدامهم للحاسب الآلي إداريا فــي شئون الطلاب والامتحانات والشئون المالية بالمدرسة، وقد يرجع ذلك إلي عــدم تــوفير الأجهزة والبرامج بالكفاية والكفاءة المطلوبة للقيام بهذه الأعمال ورغم ذلك هنــاك نــسبة تصل إلي ٢٤,١٤% قد وافقت علي أنها تقوم بهذه الأعمال.

وعن تطبيق مفهوم تغيير الأدوار لبعض المساعدين في المدرسة لإحداث التطوير المطلوب في العملية التعليمية والإدارية لم يوافق ٥٢,٨٧% من المديرين علي ذلك مما يدعم عدم التزامهم بالمبادئ والنظريات الحديثة في الإدارة، وقد يرجع ذلك لعدم معرفتهم بها.

وقد وافق ٣٥,٦٣% من المديرين علي انهم يعملون بفاعلية للتنمية المهنية للمعلمين بينما لم يوافق ٥١,٧٣% وهي الغالبية من المديرين مما يعني عدم وجود التزام وظيفي لدي هؤلاء المديرين بما هو مطلوب منهم تجاه الأفراد الذين يقودونهم.

قد يرجع عدم التزام بعض المديرين أو نسبة منهم وظيفيا بسبب الضغوط الواقعة عليهم، وكذلك لوصول بعضهم إلي هذا المنصب محكوما بالأقدمية دون اعتبارات أخري يجب أن ينظر إليها بعيدا عن تدخل الجهاز الشعبي والمحلي، وأعضاء المجالس، الذين يؤثرون بشكل أو بآخر علي متخذ القرار في مثل هذه الظروف، مما يجعل متخذ القرار عند تعيين هؤلاء المديرين لا يضع الاعتبارات الوظيفية أو القيادية في شخص المدير موضع التقدير والأولوية، ومن ثم يأتي بعض هؤلاء دون المستوي المطلوب مما ينعكس بدوره علي إدارة المدرسة والعملية التعليمية ككل.

ولم يوافق ٥١,٧٢% علي تطبيق المعرفة المكتسبة لدي المديرين في تخطيط برامج لتقييم المدرسة التي يديرونها مما يعكس السلبية التي يقع فيها هؤلاء المديرين ومن ثم عدم التزامهم بمقتضيات وظيفتهم التي تحتم عليهم التخطيط والتقييم الشامل والمستمر للمدرسة وكذلك وبنفس النسبة ٥١,٧٢% لم يوافق المديرين علي أنهم يطورون الإجراءات الصحية والأمنية وإجراءات الطوارئ الخاصة بالمدرسة، وهذه الإجراءات من الخطورة بمكان، حيث أنها ضرورة من ضرورات الحياة المدرسية تحسبا لمرض قد

ينتشر بين التلاميذ، أو خطر قد يحدق بهم نتيجة عدم توافر إجـراءات الطـوارئ، مثـل السلالم واتساعها وسلامتها، وأجهزة إطفاء الحرائق وأماكن وجودها وصلاحيتها وكفايتها، والقدرة علي استخدامها، ووجود جماعات للطوارئ داخل المدرسة مدربة تقـوم بعملهـا بسرعة عند حدوث أي شيء.

كما لم يوافق ٥٠,٥٧% من المديرين علي أنهم يضعون قائمة بالاتجاهات الحديثة في تقويم وتطوير وانضباط العاملين بالمدرسة، وكذلك إدراكهم فوائد عناصـر ديناميـات الجماعة وعمل الفريق، مما يعطي انطباعا قويا بأن أكثر من نصف مـديري المـدارس الثانوية لا يقومون بدورهم الوظيفي علي أكمل وجه كما هو مطلوب منهم وكما توضـح مقتضيات الوظيفة، ومن ثم فهم غير ملتزمين وظيفيا، وقد يعود ذلك إلي ضغوط الحيـاة التي تقع علي المديرين، وكذلك الضغوط المجتمعية نتيجة وضع المدرسة علي أنها مكان طرد لا مكان جذب للتلاميذ، وبمساعدة أولياء أمورهم الذين لـم تعـد المدرسـة تجـذب شريحة كبيرة منهم لكي يتركوا أبناءهم فيها للدراسة لاعتمادهم علي الدروس الخصوصية وخاصة في الشهادة الثانوية العامة بمرحلتيها الأولي والثانية.

مما سبق يتضح أن معرفة المدير باستخدامات الحاسب الآلي وتطبيقه في متابعـة التطور التكنولوجي بالمدارس مقصورة علي الحصص الخاصة بمـادة الحاسـب الآلـي، واستخدامه في مناهل المعرفة، أما الاستخدام التطبيقي في أعمال الامتحانـات والأعمـال الإدارية والشئون المالية والوظيفية داخل المدرسة كانت محدودة، وهذا يحتاج بدوره إلـي تفعيل هذا الدور الحيوي.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء أهداف الدراسة والنتائج التي توصلت إليها، وفي إطار حجم خصائص العينة تقدم الدراسة التوصيات والمقترحات التالية:

- ضرورة العمل علي توفير حجرات لائقة للمعلمين ولا يتركوا في الطرقات أو حجرات ضيقة لا تصلح.
- ضرورة استمرارية التدريب التخصصي والتنموي بصورة مستمرة.
- ضرورة العمل علي زيادة رواتب المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين في المدارس حتي تكفي احتياجاتهم واحتياجات أسرهم.
- مواجهة شغب التلاميذ وعنفهم بمساعدة أولياء الأمور وإدارة المدرسة.
- زيادة الاهتمام بأخذ رأي المعلمين عند تجديد أو تغيير أو تطوير المنهج الذي يقومون بتدريسه وذلك قبل إقراره.
- العمل علي تفعيل الأنشطة التربوية داخل المدارس الثانوية مع توفير الخامات والأدوات اللازمة لها حتي يزداد الارتباط بين المعلم والتلاميذ مما يقلل من عدم اهتمام التلاميذ بهذه الأنشطة.
- تفعيل دور الأخصائي الاجتماعي في إعداد وتنظيم مسابقات التفوق الاجتماعي والتفوق الدراسي وتنظيم الرحلات والندوات واللقاءات وتوجيه التلاميذ كل حسب رغباتهم وهواياتهم مما يقلل من عزوفهم والتجائهم للعنف والشغب داخل وخارج المدرسة.

- العمل علي الاستفادة من المصادر البيئية مثل مراكز تنمية وخدمة المجتمع والمكتبات العامة ومراكز الشباب والأندية بمساعدة إدارة المدرسة والعاملين بها
- تنشيط دور الأخصائي الاجتماعي بالتزامه الوظيفي من خلال الربط النشط بين المدرسة وإدارتها وبين المجتمع وأولياء أمور التلاميذ.
- ضرورة التأكيد علي وجود e.mail لكل مدير مدرسة يوظفه لمعرفة وتطبيق المعلومات المرتبطة بالعمل.
- زيادة فعالية وتنشيط الشراكة مع أفراد المجتمع القادرين علي مساعدة المدرسة من البيئة المحيطة في حل المشكلات التي تواجهها سواء في الأجهزة والأدوات أو مشاكل التلاميذ.
- توفير أجهزة حاسب آلي مزودة ببرامج ذات كفاءة يستخدمها المديرين في شئون الطلاب والامتحانات والشئون المالية بالمدرسة.
- يجب علي مديري المدارس الثانوية الالتزام بالمبادئ والنظريات الحديثة في الإدارة.
- ضرورة قيام مديري المدارس الثانوية بمساعدة المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين لتنميتهم مهنيا.
- مراعاة الاعتبارات الوظيفية والقيادية في شخص المدير عند اختياره دون تدخل الأجهزة الشعبية لأغراض شخصية.
- يجب تطبيق المعرفة المكتسبة لدي مديري المدارس الثانوية في تخطيط برامج تقييم المدارس التي يديرونها مع الالتزام بمقتضيات الوظيفة.

- يجب علي مديـري المدارس الثانوية أن يطوروا الإجراءات الصحية والأمنية وإجراءات الطوارئ الخاصة بالمدرسة استعدادا لمواجهة مرض قد ينتشر بين التلاميذ أو خطر يحدق بهم.
- يجب علي مديري المدارس الثانوية وضع قائمة في الاتجاهات الحديثة في تقويم وتطوير وانضباط العاملين بالمدرسة وتفعيل ديناميات الجماعة وعمل الفريق وتوضيح مقتضيات الوظيفة.
- السعي الدائم والمستمر لتفعيل دور مجالس الآباء والمعلمين، ومجلس الأمناء، ولجان التعليم بما يحقق الشراكة المجتمعية.
- يجب أن يقوم مدير المدرسة بدوره الوظيفى بشكل مدروس ومخطط له، وهذا يحتاج منه القيام بدور المصمم التعليمى (The Role Of Instructional Designer) من تحليل البيئة المدرسية والتخطيط لنشاطاتها، وتطويرها وفق معطيات العصر، وتقويم نشاطاتها وإنجازاتها وإدارتها بشكل متطور يساعد على التعاون بين جميع العاملين فى المدرسة من جهة، وإحداث التغيير وإتخاذ القرارات الإدارية بشكل جماعى وليس بشكل فردى من جهة اخرى.

المراجع والهوامش

أولا: المراجع العربية:

(١) احمد إبراهيم احمد (٢٠٠٣) الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين القاهرة، دار الفكر العربي

(٢) أحمد إسماعيل حجي (٢٠٠٤): تطوير نظام إعداد المعلم في مصر" رؤية مغايرة" من بحوث المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة، بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، بعنوان آفاق الإصلاح التربوي في مصر.المنصورة ٢ـ٣أكتوبر

(٣) المجالس القومية المتخصص (١٩٩٧): موسوعة المجالس القومية المتخصص، القاهرة

(٤) الهلالي الشربيني الهلالي (٢٠٠١): العمليات والمهارات الادارية الضرورية لزيادة فعالية مديري المدارس الثانوية في آداء مهامهم " دراسة ميدانية "، مجلة كلية التربية بدمياط ــ جامعة المنصورة، العدد ٣٨.

(٥) أيمن عوده المعاني (١٩٩٦): الولاء التنظيمي. عمان: مركز أحمد يس القني.

(٦) جان بنجمان ستورا (١٩٩٧):الإجهاد، منشورات عويدات، بيروت ــ لبنان.

(٧) ج. م. ع. قرار وزاري رقم (٨٨) بتاريخ ١٩٨٨/٤/١٧

(٨) حافظ فرج أحمد (١٩٨٩): الدور الوظيفي لمدير المدرسة الثانوية وأثره على ممارسة السلوك القيادي في مدرسته، بحوث تربوية، ع٤، القاهرة رابطة التربية الحديثة.

(٩) حسان محمد حسان وآخرون (١٩٩٥): الأصول الاجتماعية للتربية، القاهرة،كلية التربية جامعة عين شمس.

(١٠) دافيدوف، ل، لندا (١٩٨٣): مدخل علم النفس، ترجمة سيد الطواب، القاهرة، دارماكجروهيل.

(١١) ديوبولد.ب. فان دالين.(١٩٨٥) منهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، القاهرة،مكتبة الأنجلو المصرية.

(١٢) طلال محمد المعجل (٢٠٠١): عزوف بعض معلمى الدين فى المرحلة المتوسطة عن تدريس مادة التوحيد. المجلة العربية للتربية، المجلد ٢١ العدد الأول يونيو

(١٣) عارف عطاري (١٩٩٧): التعليم والتعلم وتحقيق التفوق الأكاديمي، رسالة الخليج العربي، العدد (٦٤)، السنة الثانية عشرة، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

(١٤) عبد الرحيم على القطان (١٩٨٧) العلاقة بين الولاء التنظيمى والصفات الشخصية والأداء الوظيفى: دراسة مقارنة بين العمالة الأسيوية والعربية والسعودية والغربية، المجلة العربية للإدارة ١١(٢).

(١٥) عبد الستار ابراهيم (١٩٩٨): الاكتئاب، اضطراب العصر الحديث الكويت، عالم المعرفة، (١٢٣)

(١٦) عبد الله الطجم (١٩٩٦) قياس مدى قدرة العوامل التنظيمية والديموغرافية فى التنبؤ بمستوى الإلتزام التنظيمى بالأجهزة الإدارية بالسعودية، المجلة العربية للعلوم الإدارية جامعة الكويت (٤) (١).

(١٧) عبد الله بن علي الحصين(٢٠٠٢): تطوير استراتيجية لاعداد المعلم في مجلس التعاون الخليجي في القرن الحادي والعشرين، المملكة العربية السعودية، الرياض، الندوة التربوية الأولى ٢٧- ٢٩أبريل٢٠٠٢.

(١٨) عبد الناصر محمد علي (١٩٩٣): بناء نموذج انحداري متعدد المتغيرات والمراحل للتنبؤ بالالتزام التنظيمي وآثاره، المجلة العلمية لكلية التجارة ــ جامعة أسيوط ١٩ (١٣).

(١٩) على عسكر واحمد عباس (١٩٨٨): مدى تعرض العاملين لضغوط العمل فى بعض المهن الاجتماعية، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، المجلد السادس عشر العدد الرابع.

(٢٠) لورنس بسطا (١٩٩٠): ضغوط العمل لدي معلمي التعليم الأساسي، دراسات تربويه، المجلد السادس الجزء (٣٠) القاهرة

(٢١) مبارك والتعليم (٢٠٠١): عشرون عاما من العطاء،القاهرة، وزارة التربية والتعليم قطاع الكتب.

(٢٢) محمد محمود حسني، وحسني عبد الملك محمود (١٩٩٣) ضغوط العمل لدى المعلمين وعلاقتها بنمط السلوك القيادي لناظر المدرسة، مجلة كلية التربية الأزهر، العدد (٣٤) القاهرة.

(٢٣) موسي اللوزي (١٩٩٣): الرضا عن المناخ التنظيمي لدي الأفراد العاملين في مستشفيات القطاع العام في الأردن، عمان، دراسات العلوم الإنسانية، المجلد الحادي والعشرون أ، العدد السادس.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

(24) Allen, N., & Meyer,J. (1990).The Measurement And Antecedents Of Offective Continuance And Normative Commitment To The Organization. Journal of Occupational Psychology,63:118.

(25)Awamleh, N.(1996). Organizational Commitment of Managers in Civil Service in Jordan: Afield study. Journal of Management Development,15.

(26) Baron, R(1986). Behavior in Organization (2nd. ed) Boston: Allyn& Bacon.

(27) Baron ,R., Greenbery,J.(1990) Behavior In Organizaton: Understanding And Managing The Human Side of Work, Bostgon: Allen & Bacon.

(28) Blasé, Joseph, (1986): Aqualitative Analysis of Sources of Teacher Stress: Consequences For Performance. American Educational Research Journal. Vol. 23. No.1.

(29) Capel , Susan , A. (1987): The Incidence of And Influences on Stress And Burnout In Secondary School Teachers. British Journal of Educational Psychology. Vol. 57.

(30) Chester Barnard.(1994): The Functions of The Excutive. Cambridge ,Harvard University Press.

(31) Clugston, M. (2000). Does Cultural Socialization predict Multiple Bases And Foci of Commitment , journal of Management , 26 (1).

(32) Duxbury , L , & Higgins , c.(1994).Interference Between Work And Family: A Status Report on Dual - Earner Mothers And Fathers. Employee Assistance Quarterly , 9(3).

(33) Finegan, J. (2000). The Impact of Person And Organizational Values On Oeganizational Commitment. Journal of Occupational & Organtzational Psychology , 73.

(34) Florkowski, G & Schuster, h.(1992). Support For Profit Sharing And Organizational Commitment: A Path Analysis. Human Relations, 45(5).

(35) Forgarty, T.(1994).Public Accounting Work Esperience: The Influence of Demographic And Organizational Attributes. Managerial Auditing, 9 (7).

(36) Ganster, D.& Schaubroeck, J. (1994). Organizational And Extra Organizational Factors Affecting Stress.Employee, Well - Being And Absenteeism For Males And Females. Journal of Business And PsyCholOgy,9(2).

(37) Green ,J. &Wethered , c.(1984). Learned Helpessness: Apiece of The Burnout Puzzle. Exceptional Children 6(April).

(38) Hartmann, L, & Bambacas, M.(2000).Organizational Commitment: Amulti Method Scale Analysis And Test of Effects. International Journal of Organizational Analysis , 8(1).

(39)Harvey,d. &Brown,D.(1992).An Experiential Approach To Organizational, Development. Engleweood Ciffs, N. j ,: prentice-Hall International 4 Th Ed.(142).

(40) Herpert Simon: (1991): Administrative Behaviours, A Study of Decision Making In Administration Organization New Yourk, Mac Millan.Co.

(41) Huselid, M., & Day ,N.(1991). Organizational Commitment, Job Involvement, And Turnover: A Substantive And Methoclolical Analysis. Journal of Applied Psychology, 76 (3).

(42) Lazarus, R. &Launier, R.(1978).Stress - Related Transactions Between Person And Enviroment ; In L.previn And M.Lewis (Eds), Perspectives In Interactional Psychology. New york: Plenum Press.

(43) Mc Caul,H., &Hinsz,S.(1995). Assessing Organizational Commitment: An Employee.s Global Attitude Toward The Organizationa.Journal of Applied Behavioral Scinece.

(44) Meyer, J., Irving , P., & Allen, N.(1998): Examination Of The Combined Effects of Work Values And Early Work Expericnce on Organizational Behavior.

(45) Mowday,R.,Porter,L.& Dubin,R. (1974).Unit Performance, Situational Factors, And Employee Attitudas In Specially Separated Work Unites. Organizational Behavior And Human Performance.

(46) MyKletun, R.J. (1984): Teacher Stress; Perceived And Objective Sources , And Quality of Life. Scandinavion Journal of Educational Reserch. Vol. 28.

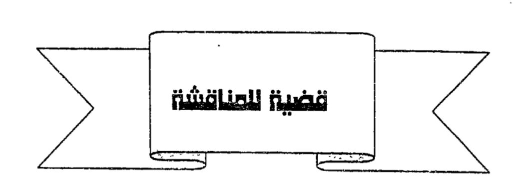
(47) Savery, I: (1994) Attitudes To Work: The Influence of Perceived Style of Leader on Group worker Leadreship And Organization Development Journal.Vol.15.

(48) Somers, M.(1995). Organizational Commitment, Turnover And Absenteeism. Journal of Organizational Behavior.Vol. 13.

(49) Steers, R.(1979). Antecedents And Outcomes of Organizational Commitment Administrative Science Quarterly.

(50) Turner ,j. (1998). The Structure of Sociological TheoRy (6th end). Belmont, C A,: Wadsworth Pulilishing Company.

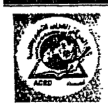
(51) Willson, P.(1995) The Effect of Politics And Power on The Organizational Commitment of Federal Executives .Journal of Management. 26 (1).



القيم الإنسانية والتنمية البشرية لعالم واحد متنوع الثقافات

- هل من سبيل للخصوصية؟ -

أ.د. نادية جمال الدين



القيم الإنسانية والتنمية البشرية لعالم واحد متنوع الثقافات

- هل من سبيل للخصوصية؟ -

د. نادية جمال الدين *

الموضوع الذى نتناوله هنا من عنوانه، موضوع يتعلق بالإنسان والمجتمع الإنسانى ككل والحق أنه مغرق فى الإنسانية، وبالتالى فإنه يوقع الباحث ويوقفه أمام دروب شتى متشابكة تدفع ربما إلى التساؤل أولاً لماذا الاهتمام بالقيم الإنسانية فى علاقتها بالتنمية البشرية؟ ولماذا التوقف أمام العالم المعروف بأنه فعلاً متنوع الثقافات؟ وإذا كان الأمر كذلك فلماذا التساؤل عن الخصوصية الثقافية؟

وبالإضافة إلى ما سبق فالأمر أيضاً يزداد صعوبة حين نقرر أن القيم فى حد ذاتها ليس من السهل أن نضع لها تفسيراً جامعاً مانعاً كما يقال فكيف الحال إذا بالقيم الإنسانية ولماذا تم اختيار القيم الإنسانية دون سواها؟

الإجابة على التساؤلات السابقة أيضاً متداخلة متشابكة إلا أنه يمكن فى شئ من الأناه قراءة الموقف من زاوية أبرز مميزات العصر الذى نعيشه أو تسمياته حيث يمكن أن نجد المدخل المناسب لبيان لماذا كان التوقف هنا أمام القيم الإنسانية أولاً.

فكما لا يخفى على المهتمين بمجريات الأمور فى العالم فإن الحديث يتكاثر وينمو حول "العولمة" وتأثيراتها على الكوكب الذى نعيش فيه، وأن ما أحدثته وتحدثه فى سرعة بالغة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات حتى الآن من تغيرات تجبر المجتمعات المحلية والقومية والمجتمع الدولى على مراجعة كثير من الأمور المتصلة بالسياسة والاقتصاد والثقافة وبصورة أكثر إلحاحاً التعليم. وكان من نتائج هذه التغيرات أيضاً أن ظهرت سلسلة من الاختلالات فى المجتمع الواحد وبين دول العالم توصف غالباً بأنها "فجوة معرفية". ولعل الوسيلة إلى تخطى هذه الفجوة هو سرعة العمل للانخراط فى تيار الثورة

---

* أستاذ أصول التربية بمعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة والمدير السابق للمركز القومى للبحوث التربوية.

التكنولوجية فى المعلومات والاتصالات والتى نفسها وبنتائجها تعتبر فى آن واحد أحد أسباب "الفجوة المعرفية" والأداة الرئيسية لتحقيق مجتمع المعلومات فشبكات تدفق المعلومات والاتصالات – كما هو مشهور الآن – إما أن تؤدى إلى مزيد من الترابط والتشبيك بين دول العالم أو أن تكون من أسباب الاستبعاد من المشاركة للعالم فى الثورة المعلوماتية المتدفقة عبر الحدود بلا حدود.

ولعل هذا ما دفع البعض لأن يقرر: "إن اقتران كل من القوتين – العولمة والثورة التكنولوجية – يسفر الآن عن سلسلة من الاختلالات الجديدة دولياً، وفى داخل المجتمعات. ولا يمكن وصف تقدمها – إن صدق – بأنه متجانس ومتناغم، بل إن تقدمها متنافر، مفضياً إلى توترات وعواقب غير مقصودة واضطرابات متنوعة على المستويات الدولية والإقليمية والقومية المحلية"[١]. ولعل هذا بدوره جعل الكرة الأرضية كما وصفها البعض بأنها: "مجتمع مخاطر عالمية"[٢].

والعولمة – فى نظر البعض – تعنى الترابط المتزايد على كافة الأصعدة وعلى مستوى العالم حيث المعرفة والتكنولوجيا والثروة تتعدى كافة الحدود لتعيد صياغة العلاقات الدولية والتجارة العالمية، وإن تحدث البعض أيضاً عن صراع الحضارات والتهديدات المتزايدة للهوية الثقافية وما إلى ذلك من قضايا ومشكلات أشهر من أن يعاد تكرارها.

ما سبق وغيره قد يكون أحد الدوافع لظهور "اتجاه تكافلى" أو هكذا يبدو للمتابع للمنظمات الدولية وتقاريرها السنوية وخاصة الصادرة عن اليونسكو أو البنك الدولى أو منظمات الأمم المتحدة الأخرى. ويظهر هنا ومنذ عام (١٩٩٠) ولأول مرة تقرير عن التنمية البشرية فى العالم والذى صدر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائى. وبناء على هذا فربما كان لثورة المعلومات والاتصالات فى ارتباطها بالعولمة أثرهما فى ظهور هذا التقرير وغيره.

وبناء على هذا يمكن القول بأن الاهتمام هنا بتناول القيم الإنسانية خاصة أو المبادئ العامة الأخلاقية فى علاقتها بالتنمية البشرية إنما يأتى فى إطار فترة زمانية تسيطر عليها الأحاديث الصاخبة عن العولمة بكل مظاهرها المعروفة... العولمة بكل وعودها ووعيدها لبنى البشر فى عالم تتلاطم فيه الآراء والأهواء والنزاعات والصراعات والحروب المحلية والتهديدات المبطنة بكل معانى العسف والقهر لأكثر الشعوب تطلعاً وحاجة للتنمية البشرية.

ولعل أول ما يلفت النظر بشأن **التنمية البشرية** هو اهتمامها بالشأن العام لبنى البشر ألا وهو التنمية من أجل الإنسان بكل الشروط المطلوب توافرها مع إمكانية قياسها والمقارنة بين الدول بعضها ببعض لتحديد موقع كل دولة فى سلم التنمية البشرية هذا كما تم تحديده، ومن ثم فالمؤشرات العامة يمكن أن تصدق على كافة المجتمعات الإنسانية.

وفى إطار هذا العالم الواحد وتحت سقفه ومنذ التسعينيات خرجت علينا المنظمات الدولية بمواثيق وتقارير دولية متعددة تحمل فى طياتها المبادئ والقواعد العامة التى تكاد تحكمها ثقافة العولمة، وتعقد الندوات والمؤتمرات للحوار حولها. وفى خضم هذا كله تنطلق الأفكار المتفقة أو المتضاربة، المتشددة مع الوافد فى مقابلة مع الأصيل الموروث للدفاع عن الهوية الحضارية والثقافية أو المتسامحة معه أيضاً على أمل التوفيق بينه وبين الميراث الحضارى الاجتماعى لمجتمعنا المصرى وأمتنا العربية الإسلامية[٣]. وكل فريق لديه أسبابه وأسلحته وأدواته ويبقى أمام الباحث أن يختار أى طريق يسلك، ومن هنا استقر الرأى على أن تكون القيم الإنسانية والتى تمثل مبادئ عامة والتنمية البشرية هما المنطلق الأساسى خاصة وأن:

* التنمية البشرية رؤية ذات ملامح إنسانية:

وفى هذا تفصيلات كثيرة ربما أمكن رصدها للتوضيح فمنذ منتصف القرن العشرين تقريباً ارتفعت نبرة الحديث عن التنمية وخاصة التنمية الاقتصادية مع وضع وصفات خاصة للدول التى اصطلح على تسميتها – بعد محاولات متعددة – ومسميات

تراوحت فى قسوتها وحدتها - بالدول النامية. وبعد إخفاقات أو نجاحات محدودة خرج إلى النور فى مطلع العقد الأخير من القرن العشرين التقرير الأول السابق الإشارة إليه المرسوم بتقرير التنمية البشرية (١٩٩٠). ليقدم تصوراً مختلفاً للتنمية عما كان معروفاً منذ عقد الستينيات فى ذلك القرن. وكان الملمح الأساسى لهذا التقرير الأول للتنمية البشرية أنه أكد على أن الهدف الأسمى لعملية التنمية هم البشر، وبالتالى قدم هذا التقرير محاولة للتعريف بالتنمية البشرية وكيف يمكن إخضاعها للقياس، وتحليل سياساتها ووضع المؤشرات الكفيلة بالكشف عن إنجازاتها فى إطار مقارن مع باقى دول العالم. وكان هذا كله محاولة للتأكيد على حقيقة أساسية وهى أن البشر يجب أن يكونوا فى بؤرة الاهتمام فى كافة الجهود الإنمائية وأن هذه الجهود الإنمائية المبذولة لا تكون إلا لصالح البشر ... فالتنمية بهم ومن أجلهم.

وإنطلاقاً من هذا - وكثير غيره - تحدد التعريف للتنمية البشرية بأنها: "عملية تهدف إلى زيادة الخيارات المتاحة أمام الناس، ومن حيث المبدأ فإن هذه الخيارات بلا حدود، وتتغير بمرور الوقت. أما من حيث التطبيق فقد تبين أنه على جميع مستويات التنمية تتركز الخيارات الأساسية فى ثلاثة هى:

١- أن يحيا الناس حياة طويلة خالية من العلل.

٢- وأن يكتسبوا المعرفة.

٣- وأن يحصلوا على الموارد اللازمة لتحقيق مستوى حياة كريمة.

وما لم تكن هذه الخيارات الأساسية مكفولة فإن الكثير من الفرص ستظل بعيدة المنال.

بيد أن التنمية البشرية لا تنتهى عند هذا الحد فهناك خيارات إضافية يهتم بها كثير من الناس وهى تمتد من الحريات السياسية والاقتصادية والاجتماعية إلى إتاحة العوامل المساعدة والمؤدية لتنمية فرص الخلق والإبداع، واستمتاع الأشخاص بالاحترام

الذاتى وضمان الحقوق الإنسانية والتى صدر ميثاقها أيضاً منذ عام ١٩٤٨ وما يزال إلى الآن يتردد صداه ويضاف إليه وتنمى مفاهيمه(٤).

بقى أن نؤكد أن التنمية البشرية فى منظورها المتنامى آخذه فى الاتساع منذ ذلك الحين، ويتم التأكيد سنوياً فى كافة التقارير التالية لهذا التقرير الأول على أن اهتمام التنمية هو فى المقام الأول والأخير بالبشر. ومع هذا فالتقرير الصادر عام (١٩٩١) يأتى ليقرر بأن الافتقار إلى الالتزام السياسى، وليس الافتقار إلى الموارد هو السبب الحقيقى لإهمال البشر. ولا يخفى على القارئ، أن هذا التقرير، ومهما كانت نواياه الطيبة، يحمل فى طياته الترويج لسياسات وأهداف المنظمات الدولية، وبالتالى يأتى اللوم دائماً على الحكومات التى لا تلتزم، وعلى سبيل المثال، بإعادة الهيكلة للنظم الاقتصادية والسياسية وبما يرتبط بهذا من رؤية لتشجيع الحرية والديمقراطية وغير هذا(٥). ويقدم تقرير عام (١٩٩٤)(٦) مفهوماً للأمن البشرى يركز على أمن الناس فى وظائفهم ومجتمعاتهم المحلية وبيئتهم ولا يمكن تحقيق هذا المفهوم إلا عن طريق استراتيجيات للتنمية المستدامة.

ويستطيع المتتبع لهذه التقارير السنوية المعنونة بالتنمية البشرية أن يلاحظ الاهتمام الجاد بالتوسع والتعميق لهذا المفهوم من حيث الاهتمام بالمرأة، والقضاء على الفقر، والمشاركة المجتمعية، وهكذا من الموضوعات الملحة على ضمير العالم واستراتيجيات تنمية الإنسان حتى يصل بنا تقرير عام (٢٠٠٤)(٧) إلى التأكيد على الحرية الثقافية فى عالمنا المتنوع كى يتمكن جميع الناس من التكلم بلغاتهم الأصلية وممارسة شعائر دينهم ليشكلوا ثقافتهم من أجل أن يستطيع كل إنسان اختيار من يكون. وقد توقف هذا التقرير تحديداً أمام الأخلاقيات العالمية ليبحث فى مصادرها ويؤكد على حقوق الإنسان ومسئولياته ولعله فى هذا يلتقى مع التقرير الذى أصدرته اللجنة العالمية للثقافة والتنمية تحت عنوان: "التنوع الإنسانى المبدع"(٨) وذلك منذ عشر سنوات تقريباً.

فبعد هذه السنوات العشر يأتى تقرير التنمية البشرية لعام (٢٠٠٤)(٩) ليؤكد على محتوى التقرير السابق الإشارة إليه والذى حاول استطلاع أوجه التفاعل بين الثقافة

والتنمية والدعوة لتجاوز نطاق النظريات الاقتصادية الكلية لإعطاء تصور واضح لفهم السياقات والقيم الثقافية للعالم الذى نعيش فيه جميعاً ولتحسين فهم آثار العولمة المذهلة والتى تتجاوز المجال الاقتصادى بهدف تحسين التعامل مع هذه الآثار. ومن ثم يؤكد هذا التقرير نفسه على أن كل الثقافات تشترك فى قيم ثقافية إنسانية شائعة تشكل الأساس الذى تقوم عليه الأخلاقيات العالمية.

ومهما كان الرأى فإن التنمية التى نحن بصدد الحديث عنها هنا مسألة معقدة وطموحة تتطلب جهوداً مستمرة وتغيرات فى السياسات بعيدة المدى لكى يمكن توفير الظروف التى تسمح للبشر كل البشر فى كل مجتمع بحياة كريمة .... وهذا – مرة أخرى لأهميته القصوى – يكون: "فى إطار استراتيجيات وسياسات عالمية تعترف.بالتنوع والأختلافات بين البشر وتعزز الحريات الثقافية"(١٠). وبذا يمكن استعادة الثقة فى إمكانية تحسين مستقبل الإنسانية رغم الاختلاف فى الانتماء إلى التقاليد الدينية والثقافية والتى تدفع حقاً لمحاولة توضيح القيم الإنسانية التى تساعد على التطلع إلى حياة إنسانية أفضل لجميع بنى البشر على مستوى الوطن الواحد وفى إطار العالم أجمع وتحت سقفه المشترك.

ولما كانت الصفحات السابقة قد تناولت الحديث أولاً عن التنمية البشرية فربما كان ذلك لأنها الأحدث فى التداول عالمياً ومحلياً ذلك أن الحديث عن القيم فى حد ذاتها حديث تمتد جذوره عبر قرون طويلة من تاريخ الإنسان وخاصة فى مجال الفلسفة حيث نجد أن مفهوم القيم عند أفلاطون، على سبيل المثال، بمثابة معايير يتعين على الفرد والمجتمع أن يلتزم بها من حيث هى مثل عليا ومصدرها مفارق للمجتمع وللطبيعة ففى مثل فوق الحس والعالم الحسى وهى مصدر الالتزام الخلقى فمبحث القيم لديه والحالة هذه يدور حول الحق والخير والجمال كما هو مشهور.

وإذا كان الحديث عن القيم ليس بالجديد إلا أن الأمر يتطلب وقفه للحديث تفصيلاً عن:

* القيم ..... قيم التنمية والقيم الإنسانية:

والقيم، كأى شأن إنسانى، اختلف المفكرون على تنوعهم من فلاسفة وعلماء اجتماع واقتصاد وغيرهم، اختلافاً واضحاً فى تفسيرهم لها، ومع هذا فيمكن القول أنها تعتبر من العناصر الهامة للبناء الثقافى لأى مجتمع أو جماعة إنسانية. فالقيم، من وجهة نظر البعض، تعتبر بمثابة معايير لسلوك أفراد المجتمع تتقبلها الجماعة المحلية أو المجتمع العالمى، والخروج عنها يجعل الفرد أو الجماعة فى موقف الانحراف أو الاستهجان فهى إذا تصورات أو مفاهيم للسلوك المعيارى للإنسان أو الجماعة أو المجتمع الدولى فى إطار ما نعرضه هنا. ومع هذا نجدها عند البعض بمثابة. "مبدأ تفسيرى وليست مفهوماً أو تصوراً فلسفياً"[١١].

ومهما كان الرأى والتفسيرات إلا أن المؤكد فى مجال القيم أن التنوع الشديد والتعدد فى الاتجاهات والتفسيرات والأطر النظرية بالنسبة للقيم السائدة فى فترة من الفترات له علاقة وأثر واضح على حياة الإنسان وعلاقاته الاجتماعية وثقافة عصره. وفى هذا الصدد يقسم البعض القيم إلى عابرة أو وقتية مرتبطة بالذوق العام لفترة ثم تتغير وفقاً لذوق الأفراد ومزاجهم مثل القيم الجمالية، ويرى غيرهم أن هناك قيم دائمة تربطها بالتقاليد والأعراف كما أن لها صفة الإلزام والقداسة لأنها تمس الدين أو الأخلاق[١٢]، ومن ثم تصبح القيم من وجهة النظر هذه بمثابة ظاهرة اجتماعية متداخلة مع الإنسان حيث تدفعه وتحدد سلوكه وتؤثر فى تعلمه، فهى ذات صفة إنسانية قائمة على الاختيار وإن رأى البعض أن لها صفة الوجوب. والقيم قد تكون إيجابية أو سلبية كالتمسك بمبدأ من المبادئ أو بالعكس احتقاره والرغبة فى البعد عنه[١٣].

ولا يمكن والحالة هذه إغفال البعد الثقافى والتأكيد عليه حيث رأى البعض أن القيم: "هى الصفات الشخصية التى يفضلها أو يرغب فيها الناس فى ثقافة معينة، ويعنى هذا أن لكل مجتمع ثقافته، وبالتالى لكل مجتمع قيمة ومن هنا فالقيم نسبية ذلك أن كل مجتمع لا يقبل إلا ثقافته"[١٤].

ومن زاوية أخرى فقد رأى غيره أن القيم: "تنتج من اختيارات نسعد بها داخل إطار حياتنا ونعتز ونتمسك بها"(١٥)، وبعبارات أكثر تفصيلاً يحدد البعض القيم بأنها اعتناق شخص ما لقيمة أى أن لديه اعتقاد بأنه يفضل سلوكاً معيناً بالمقارنة بسلوك معاكس. وهذا الاعتقاد يعكس اتجاهاته نحو أشياء ومواقف معينة، وهى معايير قياسية (مستويات) تحكم وتحدد الأفعال والاتجاهات نحو الأشياء والمواقف والأيدولوجيات وتقديم الذات للآخرين والتقويم والحكم ومقارنة الذات ومحاولة التأثير فى الآخرين(١٦).

ويمكن أن نخرج مما سبق وغيره مما هو مشهور فى مصادره فى هذا المجال بأن القيم عموماً تتعدد بشأنها الرؤى الفكرية والأسس العلمية والمنطلقات البحثية والخلفيات الثقافية للباحثين فيها وعنها ومع هذا فهى هنا تعنى التفضيل لشئ محبوب أو مرغوب وهى مرتبطة بإشباع رغبات الفرد وتحقيق أهدافه وتأكيد مفهومة لذاته، ومن ثم فإن الاختيار لها يتوقف على ما تعود به على الفرد من سعادة بل وأيضاً نحترمها ونتمسك بها فى إطار حياتنا الاجتماعية وأى انحراف عن القيم يجعل الفرد يشعر بالخروج عن قاعدة الالتزام(١٧).

وإذا كان من الشائع عموماً فى مجال القيم الحديث عن القيم الأخلاقية أو القيم العلمية أو القيم الجمالية أو القيم الاجتماعية أو القيم السياسية أو القيم الاقتصادية أو القيم الدينية وغيرها، إلا أننا نتوقف هنا للحديث عن القيم الإنسانية فى إطار علاقتها بالتنمية البشرية ومن ثم يبرز أهمية أن نقف وقفة متأملة لبيان العلاقة بينهما، أو أسلوب الجمع بينهما.

والتنمية البشرية، فقد سبقت الإشارة إلى أنها استخدمت فى تسعينيات القرن الماضى ومن ثم باتت من الثقافة المشتركة للعالم حيث يوجد اتفاق مشترك بين دول العالم من خلال منظماته الدولية على تحقيق أهداف إيجابية مرغوبة لها صفة العمومية والإلزام ترتبط باتجاهات واحتياجات البشر فى فترة زمانية محدده من أجل الصالح العام لبنى البشر.

ومع أن التنمية البشرية لها أبعادها الاقتصادية الأساسية إلا أنها لابد وأن ترتبط من منظور مجتمعى بحقوق الإنسان. فالحديث عن القيم الإنسانية فى علاقتها بالتنمية البشرية هنا إنما يعنى الحديث عن مبادئ علياً عامة وأساسية تنطبق وتشمل البشر كافة دون الاعتداد بالحدود السياسية أو الانتماء لوطن محدد أو دولة بعينها. ويرتبط بهذا ويتكامل معه أن الحديث عن القيم الإنسانية من منظور التنمية البشرية فى حد ذاته تضمن العديد من الأمور المتداخلة والمتشابكة معاً من أمور الاجتماع والاقتصاد والسياسة والعلم والتكنولوجيا والسلوك البشرى دون تحديد لمكان أو فئة معينة من البشر. فالقيم الإنسانية هنا تعنى القيم التى ترسى دعائم القضاء على الفقر والجهل والاستبداد والقهر وتساعد على التطلع لمشروع يعلى من شأن حياة كريمة أفضل للجميع فى عالم يتحول إلى قرية كونية صغيرة.

ويقصد بالقيم الإنسانية هنا الاتجاهات والمبادئ الإنسانية العامة التى تدور فى ساحات المنظمات الدولية وتظهر فى مواثيقها نظراً لما تحمله من عمومية فى تطبيقها حيث يمكن أن تجمع تحت لوائها مجتمعات العالم قاطبة. وفى إطار التنمية البشرية تصبح قيم الحرية، والعدالة والحفاظ على البيئة، والكرامة الإنسانية، والتضامن والسلام خاصة من القيم التى لا تتحقق التنمية البشرية والإنسانية إلا فى ظلها. فالقيم الإنسانية التى ينظر إليها من منظور التنمية البشرية مرتبطة – وفيما نرى هنا – **بحقوق الإنسان** أساساً. فالمبادئ العليا العامة التى تجمع البشر هى أعلى المستويات التى يمكن أن تنضوى تحت لوائها التنمية البشرية ولا تتحقق بدونها. والقيم الإنسانية هنا من القيم ذات البعد الأخلاقى إلا أنها تشتبك معها العديد والمتنوع من الأبعاد الاقتصادية والسياسية والتى تجعل لها **بعداً وظيفياً** من الزاوية الاجتماعية. وهنا يصبح للقيم الإنسانية أهمية من حيث أنها تؤلف نسقاً من القيم لها وظيفتها الاجتماعية الإنسانية تفوق أهمية البحث عن مصادرها.

ومن زاوية أخرى فالقيم الإنسانية ترتبط بالأهداف والغايات كما ترتبط بترجمة هذا إلى أفعال وسلوك وإجراءات تعود على البشر كافة، وذلك بما لها من مضمون

اجتماعى إنسانى تقبله دول العالم وتسعى إلى العمل من أجل إخراجه إلى حيز التنفيذ بصفة اختيارية فى الأغلب من أجل رفاهية البشر كل البشر.

وبديهى أن الحديث عن التنمية والتنمية البشرية على الخصوص يصبح بلا مضمون دون سيادة قيمة إنسانية أساسية وهى **الأمن**، فبلا أمن لا يكون سلام ولا حرية ولا ديمقراطية ولا مساواة ولا تعاون ولا تضامن ولا عدالة إلى غير هذا مما هو مطلوب ومرغوب من قيم إنسانية.

ولابد من التأكيد على أن الحديث عن القيم الإنسانية وشمولها للبشر كافة عن منظور التنمية البشرية لا يعنى الانسحاق أمام العولمة، وإنما يأتى التأكيد عليها واختيارها للحديث عنها هنا على أساس أن القيم الإنسانية هذه تُعلى من شأن **الإبداع الذاتى** والذى لا يتعارض، وفيما يرى البعض، مع الانتماء إلى ثقافة العالم الإنسانية كلها[١٨].

فاختيار القيم الإنسانية والحالة هذه كان محاولة لتأكيد الهوية الثقافية فى مواجهة العولمة. ولعل أفضل تعبير عن هذا هو ما ذكره المهاتما غاندى قبل أن يشتهر الحديث عن العولمة هذه حين قال: "لا أريد لبيتى أن تحيط به الأسوار من كل جانب إلى أن تسد نوافذه، وإنما أريد بيتاً تهب عليه بحرية تامة ثقافات الدنيا بأسرها، لكن دون إن تقتلعنى إحداها من الأرض"[١٩].

وإذا كان الاهتمام بالثقافة المميزة لمجتمعنا والمعبرة عن هويتنا من الأمور الأساسية فى هذا المقام وعلى أساسه كان اختيار الحديث عن القيم الإنسانية فى علاقتها بالتنمية البشرية كمفهوم عالمى وقيمة نسعى للعمل فى ضوئها فقد كان ذلك من أجل التأكيد على ما ذهب إليه البعض[٢٠] من أهمية العمل فى إصرار على الإعلاء من قدر **الإبداع الذاتى** والذى لا يتعارض مع الانتماء إلى ثقافة العالم الإنسانية كليها. فمع الاقتناع بعدم قبول القول بوجود ثنائيات متعارضة فى هذا المجال بين ما هو قومى وماهو عالمى، وإنما الأمل الذى يحدونا هنا هو إمكانية تسليط الضوء على ما يؤكد الخصوصية الثقافية التى لا تعارض مع الانتماء لثقافة العالم الإنسانية كلها والانحياز إلى ما ترمى إليه

التقارير المشار إليها من تنوع بشرى خلاق ومعرفة إنسانية تتميز بالتسامح من حيث قبول الرأى والرأى الآخر وتتقدم بالتعاون وترقى بالاعتماد المتبادل فالانحياز هو للقيم الإنسانية الأصلية التى تهتم وتعمل بإخلاص من أجل الإنسان فى كل مكان.

وبعد كل هذا يمكن لنا أن نطرح السؤال الذى يوضح ما نرمى إليه من الذات الإبداعية ألا وهو: **هل من سبيل إلى الخصوصية الثقافية؟**

وللإجابة على ما سبق يمكن القول بأن قبول القيم الإنسانية العامة الداعية لثقافة التسامح والتأكيد على قيم الأمن والتعاون والسلام وغيرها من القيم الإنسانية المنادية بأن يكون العالم الذى نعيشه أكثر إنسانية وسلاماً ورفاهية وأمناً للجميع فإن هذا يدعونا كذلك للتأكيد، وفى مجال القيم على الخصوص على أهمية العودة إلى الينابيع الثقافية لكل مجتمع، للاستفادة منها وتأكيد ما تنطوى عليه وتعبر عنه وتدعو له حتى يثرى العالم بذلك التنوع الأخلاقى البديع، وبحيث لا ينتزع كل إنسان من جذور ثقافته ليوضع تحت مظلة ثقافات أو ثقافة أخرى عالمية النزعة، حيث قد تؤدى هذه النزعة الكاسحة لهوية الآخر إلى تأجيج روح الرفض والتطرف فى أحيان كثيرة، وكما نرى فى كثير من أنحاء العالم. إن ترك مساحة للإبداع الذاتى وقبول حرية الآخر فى الاختلاف إنما هى دعوة للتنوع الإنسانى المبدع فى مجال القيم الأخلاقية الإنسانية وأيضاً دعوة للتأكيد على الذات وبما تحمله من تسامح حقيقى يقبل الآخر بتفاعل معه وينفعل به ويتعاون كل منهما من أجل الأفضل للجميع.

وما سبق كان دافعا لمعاودة التفكير فى محاولة لوضع بعض الخطوط العريضة التى قد توضح ما نراه من أن مساحة التلاقى فى "القيم" بكل ما تحمله من قواعد ومبادئ أخلاقية أكثر كثيرا من مساحة أية خلافات هذا إن وجدت، ولكن ربما جاء الاختلاف من الأصول التى تنبع منها هذه القيم أو اللغة ومفرداتها التى يتم التعبير بها عن الفكرة ذاتها. فالينابيع الخاصة والجذور الضاربة فى ثقافة المجتمع توحى بالتنوع والالتقاء وليس التنافر والاختلاف وأيضاً لا تؤدى إلى ما يمكن أن نسمية بالتنميط العالمى. ولعل فى مراجعة

الكتاب المترجم والصادر عن البنك الدولي تحت عنوان: "القيم والتنمية". تؤدى إلى معرفة ما نريد إليه وفيما يخص المجتمع المصرى على الخصوص وغيره بالقطع[٢١].

ولعل الموروث الحضارى والدينى للمجتمع المصرى يقدم من القيم ما يؤدى إلى تنظيم الحياة ويدعو إلى إعادة النظر فى كل ما يدفع للانسحاق تحت وطأة ما يسمى بالشرعية الدولية والعولمة أو الكوكبية أو ما أشبه.

فمن الضرورى التأكيد هنا على أهمية العودة إلى ثوابت كل مجتمع لمحاولة تلمس مجالات الاختلاف والتنوع لتأصيل القيم الإنسانية الأساسية لا لبيان اختلافها وإنما لتبيان أن ما يبدو من مبادئ إنسانية عامة لا يجب أن ينقلب ليصبح شكلاً من أشكال الدعوة للانفصال عن الجذور فى هذا العالم الذى يصفه البعض بأن عالم بلا هوية[٢٢].

فالأخلاقيات العالمية لا تعنى سلوك مسار واحد نحو السلام أو التنمية أو التحديث إنما هو إطار تستطيع من خلاله المجتمعات، إيجاد حلول سلمية للمشاكل[٢٣]. وما أروع أن يكون هذا السعى فى إطار القيم الإيمانية والروحية والموروث الثقافى البناء للمجتمع المصرى المتميز بتاريخه وشعبه فمصر ليست: **"هبة النيل"** فقط كما قال هيرودوت قديماً ولكنها أيضاً: **"هبة المصريين"** كما قال شفيق غربال بكل ما أتت به عقولهم العبقرية وحكمتهم الإنسانية الأخلاقية المبدعة.

وكل ما سبق يفرض التساؤل حول كيفية إكساب القيم وتنميتها لدى الأجيال الصاعدة خاصة، وأن الوظيفة التقليدية للمدرسة أنها ناقلة للثقافة ساعية إلى إكسابها وتنميتها لدى الأجيال الصاعدة. ومن زاوية الأخرى لابد من حشد الجهود لبيان أن إتاحة الفرصة بكافة الوسائل والأساليب لاكتساب القيم فى المدرسة يعتبر من أصعب الأمور التى يمكن أن يدور الجوار بشأنها. ولا يقتصر الأمر على المدرسة وحدها فى هذا المجال وإنما لابد من التأكيد على دور كافة مؤسسات المجتمع فى تنمية الوعى والوعى القادر على النقد والانتقاء والدعم لكل ما هو مرتبط بقيم مجتمعنا الروحية الإيمانية الإنسانية فى إطار من المبادئ العامة الإنسانية السائدة لفرز ما يستحق تبنيه وفصله عن الغث أو

الدخيل الذى لا جدوى منه إنهاء دعوة لأن نعمل سوياً من أجل تأصيل المفاهيم والبحث العلمى الجاد حول كيفية إكسابها وتوصيلها وتنميتها لتشكل الوعى لأجيال مجتمعنا العريف ... ومن ثم يصبح العمل من أجل المحافظة على الخصوصية فى إطار القيم الإنسانية فرض عين على كل مثقف ومتخصص ودارس للعلوم التربوية والاجتماعية. وهذا يؤكد ما يذهب إليه لبعض من أن العالم كله قد وصل إلى وجهة النظر القائلة بأنه بينما تعانى الدول من مشاكل مشتركة إلا أنه لا توجد ولن تكون هناك حلول عامة، والعالم الآن يرفع شعاراً واضحاً ومحدداً ألا وهو: **"فكر عالمياً وأعمل محلياً"**، بمعنى أن على المجتمعات أن تعتمد على ثقافتها ذات الجذور المحلية، والحلول الملائمة للمشكلات التى تواجهها، وفى هذا الإطار إذن يمكن أن يتم التعاون الدولى[٢٤].

وبعد،

إن التنمية المنفصلة عن محيطها البشرى والثقافى إنما هى نمو فاقد الروح، إذ أن التنمية بأزهى صورها جزء فقط من ثقافةأى شعب ... هذا هو ما ذهبت إليه وأجمعت عليه خلاصات تفكير عقلاء العالم وتجلى فى التقارير الصادرة من المنظمات الدولية مثل تقرير اللجنة العالمية للثقافة والتنمية الصادر عام (١٩٩٥) وكان هذا أيضاً مما أعاد التأكيد عليه تقرير التنمية البشرية لعام (٢٠٠٤) وسبقت الإشارة إليه من حق كل مجتمع، وكل إنسان إن يختار من يكون وبالتالى فإن احترام الدين واللغة يعزز الحرية الثقافية للأفراد وهذا يتطلب بالإضافة إلى المناخ الديمقراطى الذى يسمح بوجود فرص تنموية عادلة وألا يفرض هذا من أية قوة خارجية وأن يكون هذا أيضاً نابعاً من ثقافة المجتمع ذاته .... وهذا بدوره يسمح بأن تسود القيم الإنسانية التى تحمل للبشر المحبة والأمن والحرية والسلام والعدالة والحفاظ على البيئة كأمانة للأجيال القادمة، والذى لن يتحقق إلا بالتعليم الذى يستطيع بأن يمنح الإنسان الفرصة فى التعلم مدى الحياة.

وهنا فإن أصعب ما يواجه رجال التربية بشأن القيم عامة هو الإجابة على السؤال: كيف تكتسب أو كيف تتم تنميتها عبر سنوات نمو الإنسان المختلفة والتمسك

بإتباعها؟ فالتفكير الأخلاقى – كما هو معروف – لا يلقن بل هو مكتسب ينمو مع النمو الطبيعى للفرد. ومن ثم فالطفل منذ سنوات عمره الباكرة فى حاجة إلى إثارة وتهيئة خبرات تسهم وتساعد على دفع نمو الطفل عبر مراحل التفكير الأخلاقى المختلفة حتى يصل إلى مستوى التفكير بالمبادئ الأخلاقية العامة. وهذا المستوى هدف تربوى مطلوب تحقيقه سواء فى العملية التربوية داخل المدرسة أو كافة المؤسسات الأخرى المجتمعية[٢٥].

المراجع:

(١) خوسية جواكلين برونر: "العولمة والتعليم والثورة التكنولوجية"، **مستقبليات**، المجلد (٣١) العدد (٢) يونيه ٢٠٠١ الطبعة العربية، اليونسكو، مكتب التربية الدولى جنيف، ص ص ١٥٧ – ١٧٨.

(٢) نفس المرجع.

(٣) راجع على سبيل المثال أوراق المؤتمر الذى عقد المجلس الأعلى للثقافة تحت عنوان: "العولمة والهوية الثقافية" ١٢-١٨ إبريل ١٩٨٨، سلسلة أبحاث المؤتمرات. إشراف: جابر عصفر، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.

(٤) برنامج الأمم المتحدة الإنمائى: **تقرير التنمية البشرية**، الطبعة العربية، مطبعة جامعة أكسفورد، ١٩٩٠، ص ٢٠.

(٥) برنامج الأمم المتحدة الإنمائى: **تقرير التنمية البشرية**، الطبعة العربية، مطبعة جامعة أكسفورد، ١٩٩٠، ص ٢٠.

(٦) برنامج الأمم المتحدة الإنمائى: **تقرير التنمية البشرية**، الطبعة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٤، ص ٣٤.

(٧) برنامج الأمم المتحدة الإنمائى: **تقرير التنمية البشرية**، الطبعة العربية، مطبعة بيروت، ٢٠٠٤.

(٨) اليونسكو: **التنوع الإنسانى المبدع**، تقرير اللجنة العالمية المعنية بالثقافية العربية، مركز مطبوعات الونسكو، القاهرة، ١٩٩٥.

(٩) برنامج الأمم المتحدة الإنمائى: مرجع سابق، صفحة الغلاف على الخصوص.

(١٠) رفيق حبيب، **إحياء التقاليد العربية**، دار الشروق (طبعة خاصة بمكتبة الأسرة)، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ٧٧.

(١١) محمد عزيز نظمى سالم: **القيمة الجمالية**، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٤، ص ٣٤.

(١٢) نفس المرجع، ص ٣١.

(١٣) بالإضافة إلى المرجع السابق، ص ٣٩ راجع أيضاً فى أكثر من موضع: أحمد زكى بدوى: **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، مكتبة لبنان، بيروت، ط ١٩٨٦.

(١٤) محمد عاطف غيث: **علم الاجتماع**، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٦.

(15) Raths, L. E., at els, **Values and Teaching**, Charls. Merill Pub. Com.Columbus, 2nd Ed. 1978, p. 33.

(16) Rokeash, M. In, Feath N.T **Values in Education and Society,** The Free Press, New York, 1975, P.4.

(١٧) محمد عزيز نظمى سالم، **القيم الجمالية**، مرجع سابق، ص ٤١.

(١٨) جابر عصفور، فى كلمته الافتتاحية لمؤتمر، **العولمة والهوية الثقافية**، مرجع سابق ص٢٥.

(١٩) هذا النص للمهاتما غاندى منقول عن كتاب: اليونسكو، **التنوع الإنسانى المبدع**، مرجع سابق، ص ٧٤.

(٢٠) جابر عصفور: **العولمة والهوية الثقافية**، نفس المرجع السابق، ص٢٧.

(٢١) ديفيد بيكمان: **التنمية والقيم** مناقشات حرة مع بعض خبراء البنك الدولى، ترجمة محسن يوسف، المجلس الأعلى للثقافة المشروع القومى للترجمة (٧٥٣) القاهرة ٢٠٠٤.

(٢٢) انظر على سبيلاً المثال: حسين كامل بهاء الدين: **الوطنية فى عالم بلا هوية**، دار المعارف، القاهرة، ٢٠٠٠.

(٢٣) برنامج الأمم المتحدة الإنمائى: **تقرير التنمية البشرية (٢٠٠٤)**، مرجع سابق، ص ٢٢.

(٢٤) وراجع أيضاً: جاك ديلور وآخرون: **التعلم: ذلك الكنز المكنون**، اليونسكو، باريس (تقرير اللجنة الدولية حول التعليم للقرن الحادى والعشرين، ١٩٩٥، الطبعة العربية).

(٢٥) لمزيد من التفصيلات فى مجال تنمية التفكير الأخلاقى واكتساب القيم راجع: فاطمة حميدة: **دليل المعلم فى تنمية التفكير الأخلاقى لدى التلاميذ فى جميع المراحل**: مكتبة النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٠.



نيوتن دوجلاس: التدريس من أجل الفهم ما هو، وكيف نعمله؟ (٢٠٠٠م)

عرض

أ.د. فيليب أسكاروس

"نيوتن دوجلاس: التدريس من أجل الفهم ما هو، وكيف نعمله؟ (٢٠٠٠م)"*



عرض أ.د. فيليب أسكاروس**

تعريف بالكتاب:

يقع الكتاب في (١٩٨) صفحة من القطع المتوسط وفيه (١٤) فصلاً يدور مضمونها حول الفهم، وصنف المؤلف الموضوعات في ست مجموعات كما يلي:

المجموعة الأولى: وتشغل الفصل الأول: تعريف عام بالفهم فى علم النفس القديم والحديث.

المجموعة الثانية: وتشغل الفصول الثاني والثالث والرابع: تعالج فيها طبيعة الفهم.

المجموعة الثالثة: وتشغل الفصول الخامس والسادس والسابع والثامن: وتعرض أساليب دعم الفهم.

المجموعة الرابعة: وتشغل الفصول التاسع والعاشر والحادي عشر والثاني عشر: ويشرح فيها السياق العقلي للفهم.

المجموعة الخامسة. وتشغل الفصل الثالث عشر: وفيها شرح لآليات تقويم الفهم جزءاً من بيئة العلم.

---

* Newton, Douglas, Teaching for Understanding, What it is & How to Do it, London, Routledge / Falmer, 2000.

** أستاذ غير المتفرغ بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية .

المجموعة السادسة: وتشغل الفصل الأخير: وفيها مؤشرات لما تمت دراسته وكيفية استيعابها معاً.

وانتهى الكتاب بقائمة مسرد Glossary لشرح بعض المصطلحات التي وردت في الكتاب وأهمها ما يلي:

(١) **التعلم المطابق للواقع Authentic Learning**: هو كل تعلم يرتبط بمواقف الحياة الواقعية ويتم في سياق اجتماعي.

(٢) **المدخل العميق للتعلم Deep Approach** هو المدخل الذي يهتم ببناء المعاني، وقد يسمى مدخل المعاني الموجهة (كسرة على الجيم).

(٣) **نظام التفكير العالي High Order Thinking**: نقيض التذكر ويقابل مستويات بنيامين بلوم العليا وهى التحليل وإعادة التركيب والتقويم

(٤) **العبء التعليمي Instructional Load**: هو عمليتان مترابطتان تشمل كل من خطة التعليم وما يجب فهمه.

(٥) **بيئة التعلم Learning Environment**: هو كل المكونات التي في الموقف التعلمى وتؤثر في كل مداخل وعمليات ومخرجات التعلم.

(٦) **الصور العقلية Mental Representation**: هو الصور التي في المخ لكل من الأشياء والأفكار والمواقف والمعارف والعلاقات وتظهر عند استدعائها.

(٧) **مسرح التعلم Scaffold**: هو البنية أو الإجراءات التي تستخدم لدعم الفهم في بيئة التعلم.

(٨) مخطط أدوار العقل **Script**: هو طرق عرض العقل لأنماط السلوك المحتملة في كل موقف على حدة.

(٩) النفس والتعلم:

أ- الحتم النفسي **Self-Determination**: هو قدرة التحكم فيما نتعلمه وضبطه.

ب- فعالية الذات **Self-Efficacy**: هو الاعتقاد الشخصي في إنجاز أية مهمة تعليمية بكفاءة وقدرة مصقولة.

ج- قيمة الذات **Self-worth**: هو الاعتقاد الشخصي بالقيمة الخاصة للذات.

د- الانتظام الذاتى **Self-Regulation**: هو قدرة المتعلم على التحكم فى عمليات تعلمه.

مدخل المؤلف:

بدأ المؤلف كتابه بعرض شذرات Thumb Sketch عن الأفكار الرئيسية في موضوع الفهم وملخص أهمها ما يلي:

(١) مفهوم الفهم Understanding Concept:

- الفهم عملية شخصية يقوم فيها الإنسان بربط Connect الجزئيات الفكرية ربطاً عقلياً فتكتمل الصورة العقلية لما يستوعبه المتعلم.

- جوهر الفهم هو عملية الربط العقلي Connection.

- يختلف الفهم من شخص لآخر ومن سياق لآخر لأن عملية الربط العقلي بين العناصر والمكونات مختلف.

(٢) الفهم كمبحث في علم النفس:

أ- علم النفس القديم: يسهل التكرار عملية الفهم لاكتشاف تشابه أو تطابق في الروابط العقلية.

ب- علم النفس الحديث:

- العقل مثل مكتب للمعرفة بشتى أنواعها، فتختزن المعلومات وفق تصنيفات محددة، ولأن سعتها محدودة، لذلك يلجأ العقل إلى إلغاء أو إبعاد المعارف القديمة للتزود بمعارف جديدة، ويعاد الترتيب داخل العقل. وعند التفكير يؤخذ من الرصيد ما يرتبط بالموقف ويعاد تنظيمه وتكامله مع متطلبات الموقف حتى يحدث الفهم.

- نطلب من المتعلم في التعليم الصفي أن يفكر بإمعان وتأن Reflection ويعبر عن فهمه بتكامل المعارف المختزنة في عقله والعلميات اللاشعورية مع المعارف الجديدة.

- يمكن فهم المعرفة عند مستوى الماكرو بسرعة، بينما فهم المعرفة عند مستوى الميكرو تحتاج لوقت لتفكير متأن عن التفاصيل الدقيقة وشديدة الدقة (ميكرو).

- لا يدرك أي شخص ما في داخل عقل الآخر مباشرة، بل لابد من وسيط هو السلوك الظاهر واللغة المنطوقة أو غير المنطوقة.

وظائف الفهم ومكانته التعليمية:

أولاً: وظائف الفهم الخمس الرئيسية هي:

(١) إشباع العديد من الحاجات الشخصية للمتعلم.

(٢) تسهيل استمرار التعلم وإطراده أي نموه كمياً وكيفياً.

(٣) إكساب استجابات الفرد مرونة في المواقف المختلفة.

(٤) دعم قدرة تنظيم سيل المعلومات المتدفق والنظر إليه نظرة نقدية أى نستبعد أو نستبقى البعض منه وفق ما يتطلبه الاندماج مع الخبرة القديمة النامية غير الاستاتيكية.

(٥) إتاحة الفرصة لاصطناع Synthesis أى إعادة تركيب فكرتين لتتولد فكرة جديدة مختلفة عن الفكرتين القديمتين.

ثانياً: مكانة الفهم التعليمية:

(١) من الأهداف التربوية الرئيسية تحقيق الفهم الأفضل لدى المتعلمين لكل من الآتي:

أ- متطلبات التجاوب والتكيف والاستكشاف لمضامين المنهج الدراسي ممثلاً في مواد التعلم كالكتاب وتكنولوجيات التعلم المختلفة.

ب- أدوار وقيمة المكان والعلاقات والعمليات الحياتية والاجتماعية.

(٢) معوقات الفهم هدفاً هي:

أ- صعوبة عملية الفهم لكل من المعلم والمتعلم: فالمعلم لابد أن يغير طريقته في تخطيط الدرس والمتعلم لابد أن يفكر بإمعان وتأن Reflection.

ب- تستغرق عملية الفهم وقتاً أطول وتحتاج لجهد عقلي أكبر من عمليتي التلقين والتذكر.

ج- ربما لا يتطلب اجتياز أغلب الامتحانات توافر الفهم، فقد يكفى التعلم الأصم Rote learning.

د- قد تؤخر المدرسة الفهم هدفاً في سلم أهدافها، وتجعل الأولوية لأهداف أخرى قد تكون نقيضه للفهم مثل التلقين.

(٣) الفهم بين المعلم والمتعلم:

- لا يهتم المعلم بما يحدث داخل الفصل عند الفهم، ولكن يهمه الفهم كاسرة للتفكير المرن والأداء الذكي للمعرفة التى يكتشفها.

- تكفى المعرفة لحدوث الفهم بوجه عام، باستثناء بعض الحالات مثل فهم الفن فقف إذ لابد من اقتران المعرفة بالأحاسيس والمشاعر والوجدان.

- يساعد المعلم المتعلم فى اكتشاف معرفة كلية مفهومة تترابط فيها ثلاثية: الفكر، والأفكار، والمعلومات.

- فى المواقف التعليمى/ التعلمى يحدث الفهم خلال عملية أو أكثر من: الشعور واللاشعور، والحدس.

- يهيئ المعلم محتوى لكى توجد عناصر يربط بينها المتعلم ربطاً عقلياً لكى يفهم ولكن يختلف الفهم كما ونوعاً من طالب لآخر لأسباب منها: اختلاف نوع الروابط العقلية فقد تكون مكانية أو زمانية أو سببية، تباين الخبرات القديمة لدى المتعلمين، ووجود فروق فردية تجعل بلوغ المستويات العليا من الفهم غير متساو لدى جميع الطلاب.

(٤) طرق الربط بين الأفكار من أجل الفهم:

يصنع المتعلم بنفسه الروابط العقلية التى تحقق الفهم، ولا يصلح تلقينها Transmitted، وأهم طرق الربط ما يلى:

أ- طرق القياس لوجود تشابه أو تناظر من شكلين أو موقفين أو فكرتين.

ب- الذاكرة الفعالة Working Memory التى يستدعى منها المتعلم المعلومات الكامنة ليربطها بعناصر عقلية جديدة.

ج- تسلسل الأرقام Number Line هى قدرة الربط بين الأرقام والمكان وتجمعها فى مجموعات لها دلالة فى ذاكرة المتعلم.

د- التسلسل السردى Narration والربط بين الأحداث والمشاهد فى سيناريو عاقبى.

ه- السببية العقلة فى العلم.

(٥) قيود على بناء الفهم Constraintc:

يتقيد بناء الفهم بعدة حدود لا يستطيع أن يتخطاها ومنها الآتى:

أ- سعة Capacity الذاكرة محدودة ومحددة لكل فرد.

ب- التباعد الكبير بين مكونات التفكير فى مستوى الوعى مع التفكير فى مستوى اللاشعور.

ج- اعتماد الفهم على الذكاء النوعى لا التلقين، وكل متعلم له قدرة ذكاء نوعى لا يستطيع أن يتخطاها.

د- نقص متطلبات الاستدلال العقلى وقصور الأدلة الكافية لوجود روابط عقلية تحقق الفهم.

هـ- حدود النضج العقلى لكل عمر زمنى وعقلى تحد من الفهم.

و- تحجيم الثقافة السائدة لآفاق الربط خوفاً من دخول المناطق الحرام ثقافياً.

الطرق السبع لتدعيم الفهم

الطريقة الأولى: التدريس الموجه (فتحه على الجيم) للفهم:

(١) يعتبر الفهم مظلة توجيهية لأداء جميع المعلمين داخل حجرة المدرسة أو خارجها، حيث يوجه المعلم الطلاب لممارسة ثلاث عمليات أساسية هى:

أ- **التحليل:** ويتضمن فى داخله عمليات التقويم، وإصدار الأحكام والمقارنة، وإظهار التناقض/ التآلف، والنقد.

(٢) من مهام المعلم الأساسية التعرف على المعرفة المسبقة Prior لدى الطلاب ثم يبنى عليها نموذج مفاهيمى Conceptail Model من كلمات وأشكال تساعد الطالب على الفهم، ولابد أن يتوافر فى هذا النموذج الآتى:

أ- **الشمول:** يشمل الأجزاء الرئيسية، والحالات، والأداءات والعلاقات التى يسترشد بها الطالب.

ب- **الاختصار:** يقتصر على المعلومات التى تناسب مرحلة نضج الطالب وخبرته السابقة.

ج- **الإدراك:** يعرض مفهومات يستطيع الطالب المتوسط إدراكها بيسر ويدرك العلاقات التى تربط بين المكونات فيها، كما يسهل عليه إدماجها مع معرفته المسبقة لتتكون معرفة مستحدثة.

د- **الملاءمة:** تعرض المفهومات مصنفة ومنظمة ومصاغة بلغة واضحة لكى تتلاءم مع كل من: متطلبات الموقف التعلمى، واحتياجات وقدرات المتعلم.

الطريقة الثانية: التساؤل الموجه أى الفهم Focused Questioning:

يجب ألا ينثر المعلم الأسئلة كما ينثر حبات الأرز فى الفرح (فى مصر ننثر حبات الملح أو عملة معدنية)، بل لابد أن تكون الأسئلة كالصاروخ الموجه نحو هدف هو تنمية فهم الطلاب، وتنمية قدراتهم على الربط العقلى بين الأفكار والماديات، ويشترط أن يكون توجيه أسئلة الفهم بحيث:

(١) تهيئ بيئة تعلم بها مصادر تعلم متعددة متنوعة، بحيث يجد السؤال المرتبط بالفهم عدة إجابات لوجود عدة روابط بين عناصر البيئة الغزيرة.

(٢) تستدعى المعرفة المسبقة لدى المتعلم، بحيث ينطلق السؤال منها.

(٣) تتطلب الإجابة عنها أداءً معيناً، فيه ربط بين عدة عناصر.

(٤) تنبه إلى بعض المكونات التى تساعد على إيداع معان جديدة مفهومة.

(٥) تستبعد بعض العناصر غير المتعلقة برابطات الفهم.

(٦) تتنبأ عما يحدث لو توافرت ظروف معينة.

(٧) تقارن فى إجاباتها بين بدائل متوقعة فى المستقبل.

(٨) تعيد ترتيب وتكامل الموقف.

الطريقة الثالثة: المسرح المعرفى للفهم Cognitive Scuffolds:

المسرح المعرفى للفهم هو مجموعة بنيات معرفية توجه العمليات العقلية لترتقى من مستوى لآخر. وهناك نمطان للمسرح المعرفى للفهم هما:

(١) الساحات النقدية Critical Squares:

تتضمن ألعاب الحل والتركيب والرسوم البيانية والكروت البحثية .. إلخ ويطلب من المتعلم إيجاد علاقات وترابطات بين عناصر المسرح المعرفى، وسيتم ذلك فى ضوء معرفته المسبقة وقدرته على إدراك العلاقات.

(٢) مسرح تنظيم الأشكال Graphic Organizer:

يتضمن المسرح المعرفى للتعلم صوراً وخرائط ورسوم بيانية للمساعدة فى التفكير بإمعان وتأن Reflection عند توجيه أسئلة عن العلاقات والروابط.

الطريقة الرابعة: اختزال أعباء عمليات التعلم

Reducing Processing Load:

قد يعوق تنمية الفهم استخدام أسلوب حل المشكلات من مدخل الأهداف الإجرائية الذى يقصر التفكير على مسارات محددة والبديل هو استخدام أسلوب حل المشكلات فى ضوء غرض متسع Purpose يتطلب بلوغه أداءً متنوعاً فى بيئة مفتوحة تختزل فيه أعباء تحليل الأهداف العامة إلى إجرائية ثم رسم خطوط محددة لبلوغها.

الطريقة الخامسة: أن يكتب الطالب بنفسه مذكراته المعرفية Note-Taking:

يتدعم فهم الطالب ويتقوى إذا قام الطالب بنفسه بإعداد مذكرات معرفية خاصة به سواء أكانت من المحاضرة أم من مصادر أخرى، ويتضمن ذلك كتابة الحواشى والتعليقات على الكتاب المدرسى.

الطريقة السادسة: استخدام القياس المنطقى بأمثلة Analogies:

(١) القياس المنطقى بأمثلة هو شرح المعنى قياساً على مثال آخر، مثل حل مسائل الرياضيات وفق أمثلة إرشادية، ويفسر ذلك بأنه يسهل انتقال الروابط من المعروف إلى غير المعروف.

(٢) هناك نوعان من القياس المنطقى بأمثلة هما:

أ- البسيط Simple: لا يعتمد على مقارنات ومطابقات للدقائق والتفاصيل بل يكتفى بمثال سريع عام مثل القول بأن الحبل العصبى فى جسم الإنسان مثل حبل الغسيل.

ب- الثرى والممتد Rich, Extended: يعتمد على المقارنات الدقيقة، وإبراز المطابقات ولو كانت طفيفة.

(٣) وظائف القياس المنطقى بالأمثلة فى تحقيق الفهم:

أ- تكوين معنى جديد فى ضوء مثل قديمز

ب-تصويب سوء الفهم بوضع كبارى بين المفهومات وبين الأمثلة المتقاربة Bridging Analogies.

ج- تغيير المنظورات Perspectives فالقياس على أساس منظور جديد يختلف جذرياً عن المنظور القديم، قد يؤدى إلى تغيير القديم وليس شرطاً أن يطابق الجديد أو يحل محله.

(٤) محددات استخدام القياس المنطقى بأمثلة:

أ- عدم إدراك المتعلم بأوجه التماثل بين الموقف والمثال.

ب-قد يؤدى القياس المنطقى بأمثلة إلى تعميمات خطأ بما يفسر الفهم وبخاصة فى التفسيرات العلمية مثل تمثيل تيار كهربى فى سلك بتيار مائى فى قناة.

ج- يعتبر القياس المنطقى بأمثلة صور المنطق.

(٥) تطبيق القياس المنطقى بأمثلة فى التدريس:

عادة لا يحتاج القياس المنطقى بأمثلة إلى وضع خطة تدريس مسبقة، لأنه يعتمد فى أغلب الأحوال على رد فعل للمعلم على أسئلة الطلاب، ومبادرة فورية من المعلم من أجل يفهم الطلاب.

هناك ستة مؤشرات لتوجيه التدريس وفق القياس المنطقى بأمثلة هى:

أ- التعرف على معرفة الطلاب المسبقة حتى يفهم المثال على الفور، ولا يترك المدرس موضوع الدرس ويشرح المثال البعيد عن إدراك الطلاب.

ب- اختيار أقرب مثال للموضوع الذى لم يستوعبه الطلاب.

ج- إضفاء معلومات ربما لا تكون حقيقية – على المثال ليفهم الموضوع الأصلى بسرعة.

د- تجسيد المثال فى شكل ملموس واضح لأن الأمثلة التجريدية صعبة التصور.

ه- توضيح حدود الأخذ بالمثال إذا كانت هناك فروق جوهرية مع الموضوع.

و- تكرار استخدام أسلوب القياس المنطقى بأمثلة مع نفس موضوع الدرس ويكرر بصور مختلفة وصياغات لغوية متعددة حتى يفهم الموضوع الأصلى.

الطريقة السابعة: استخدام المعلم البديل
:Surrogate Teacher

المعلم البديل هو الكتاب المدرسى أو تكنولوجيا التعليم أو الوسائط المتعددة وهو جميعاً تقوم ببعض أدوار المعلم لا كلهما، كما يتضح فى الموجز التالى:

أولاً: الكتاب المدرسى:

(١) لكى يكون الكتاب المدرسى أداة للفهم:

يجب أن تكون حروف طباعته واضحة، وأشكاله البيانية معبرة، ولغته تتمشى مع حصيلة الطلاب، ومادته معروضة بأسلوب يشجع الطلاب على التحليل وإعادة التركيب ثم تطويرها وإعادة شرحها بأسلوبه فى مذكراته التى تخصه وتعبر عن مستوى فهمه وقدراته على البط مع مفهومات يدركها جيداً.

(٢) واجبات واضعى الكتاب المدرسى:

إذا كان الفهم هو الهدف التربوى الأساسى، فيجب على واضعى الكتب المدرسية مراعاة الآتى:

أ- إبراز المفهومات الرئيسية المفتاحية إذا قورنت بالمفهومات التحتية.

ب- عرض المفهومات الجديدة بأسلوب مشوق سهل ممتنع.

ج- تقديم أمثلة وثيقة الصلة بالموضوع، وتكون وسيلة لشرح الموضوع لا لتشتيت الانتباه والتركيز عليها بدلاً من الدرس الأصلى.

د- تقديم أمثلة مفتوحة غير محددة الإجابة، حتى تفتح آفاقاً واسعة للفهم المتنوع.

هـ- تضمين البنية المفهومية النظرية بعض التطبيقات التى تصقل الفهم.

و- عرض النظريات بأسلوب يسهل فهمها كما يلى:

- شرح عناصر النظرية بدقة وإبراز محاورها الحاكمة.
- تلخيص السياق التاريخى والاجتماعى لنشأة النظرية.
- شرح دلالات ومغازى النظرية فى العلم البحث وفى الحياة.
- وصف الشواهد التى تؤيد/ تعارض النظرية.
- وصف موجز للنظريات الأخرى التى لها علاقة بالنظرية موضوع الدرس.
- إضافة أية معلومات تحقق فهما أفضل للنظرية.

(٣) استفادة الطالب من الكتاب المدرسى:

لكى تزدا فاعلية الكتاب المدرسى فى تحقيق الفهم يجب على الطالب أن يراعى الآتى عند استخدامه الكتاب المدرسى:

أ- القراءة بصوت مسموع فى وسط مجموعة من زملائه وفى وجود/ غياب المعلم لأن تعليقات الأقران ونقدهم يزيد من الفهم.

ب-ربط الموضوعات ببعض النوادر Anecdotes ليتذكر بها الموضوع ويفهمه.

ج- توجيه أسئلة لنفسه ومحاولة الإجابة عنها.

د- تشابه مذكرات خاصة به وفق أطر مفهومية تناسبه Note-Taking.

هـ- ربط الموضوع بصورة أو شكل بيانى فى الكتاب المدرسى.

ثانيا: تكنولوجيا التواصل والمعلومات:

Information & Communication Technology (ICT):

يلعب الكمبيوتر الشخصى أهم دور كمعلم بديل للأسباب الآتية:

(١) يقدم مضمون الكتاب المدرسى مزوداً بصوت وضوء وأمثلة وحوارات ومناقشات وشروح غير متوافرة فى الكتاب نفسه.

(٢) يوفر وقت وجهد المتعلم فى إجراء عمليات الحساب والرياضيات وإعداد المسودات وتغيير أماكن العلاقات فى البنية المفهومية للمادة الدراسية.

ثالثا: الوسائط المتعددة Multimedia:

هى كل ما يحل محل المعلم فى أداء مهامه فتشمل الكتاب المدرسى، والشرائط الصوتية والصوتية / الضوئية وأقراص الكمبيوتر المضغوطة، وهى تتيح أكثر الفرص عدداً ونوعاً للتعلم والفهم.

وعلى المعلم أن يراعى الآتى فى استخدام الوسائط المتعددة:

(١) توجيه الطلاب إلى حدود المادة الدراسية المقررة، حتى لا يستغرق الطلاب وقتهم وجهدهم فى موضوعات تكون خارج التقويم وفق مستوى التعلم المرغوب بلوغه.

(٢) توجيه الطلاب إلى أفضل معلم بديل فى كل موضوع لأن طبيعة الموضوعات قد تكتفى بالكتاب المدرسى، وبعضها الآخر يتطلب شرائط صوتية ... هكذا.

(٣) تشجيع الطلاب على تركيز فهمهم خلال إعداد مذكرات خاصة فيها حصيلة الفهم من الوسائط المتعددة.

(٤) تشجيع الطلاب على اختبار آرائهم وأفكارهم عملياً.

سوء الفهم وفساده Misconception:

هناك أسباب لسوء الفهم وسوء الإدراك Misconception ونظريات تتعامل معه واستراتيجيات لتصويبه كما يبين الملخص التالي:

أولاً: أسباب وتفسير سوء الفهم وسوء الإدراك:

يعزى الفشل فى الفهم السليم لعدة أسباب منها:

(١) سوء عرض وسوء بناء المعلومة الموجودة فى الموقف.

(٢) ضعف ترابط البنية المعرفية الجديدة مع البنية المعرفية عند المتعلم.

(٣) نقص وعدم كفاية المعرفة المسبقة عند المتعلم.

(٤) فشل المتعلم فى إحداث روابط Connections بين العناصر المختلفة.

(٥) قصور القواعد التى تحكم العلاقات والروابط.

(٦) استخدام ألفاظ مضللة مثل ترويد القول (عندى قلم رصاص) مما يوحى بأن معدن الرصاص فى تركيبه على الرغم من أنه من الجرافيت.

(٧) رسوخ تعميم خطأ مثل القول بين جميع الحشرات ضارة بينما نحل العسل مفيد.

(٨) عدم بذل المتعلم الجهد من أجل الفهم.

(٩) فساد أعصاب وقوى إدراك المتعلم والحواس المؤثرة فيه مثـل ضـعف الـسمع والبصر.

(١٠) القصور فى استبقاء/ استبعاد بعض العناصر اللازمة للفهم.

ثانياً: النظريات الثلاث التى يدرس فى إطارها سوء الفهم وفساده:

(١) نظرية الإبدال Replacement Theory:

يبدل المتعلم البنية الفعلية الفاسدة السيئة بأخرى سليمة خلال أسول من اثنين هما:

أ- الإثراء Enrichment حيث تضاف معلومة جديدة فتغير المعلومة الفاسدة.

ب- المراجعة Revision حيث تتصارع المعلومة الجديدة مع المعلومـة الفاسـدة، ونشأ عند تصويب الفساد.

(٢) نظرية سوء الربط المصغر Misconnected / Mini Theory:

تفسر هذه النظرية سوء الفهم والإدراك بأن المعرفة فى العالم عبارة عن شذرات Fragments وكسر صغيرة، وعندما يجمعها العقل يربطها برباط فاسد مخادع

(٣) نظرية تعدد المزاعم Multiple Representation:

ينشأ سوء الفهم وفساد الإدراك من أن العقل يربط بين عدة مزاعم تفسر الظاهرة، كل زعم يستند إلى نظرية محذودة.

ثالثاً: استراتيجيات تصويب سوء الفهم وفساد الإدراك:

(١) هناك استراتيجيتان تصويب سوء الفهم وفساد الإدراك وتشويش المفهومات هما:

أ- استراتيجية الإبدال Replacement:

يمكن إبدال الإدراك الفاسد بآخر سليم إذا كانت قوة الربط بين الإدراك الفاسد والبنية المعرفية المسبقة ضعيفاً أو أنه فى حال انعزال عن جسم المعرفة السليمة.

ب- استراتيجية الإحلال التدريجى Displacement:

(١) يمكن تنمية مفهومات سليمة وإدراك سليم موازياً لما هو فاسد وسئ، ثم تحل الأحسن محل الأسوء تدريجياً.

(٢) أية استراتيجية لتصويب سوء الفهم وفساد الإدراك تتكون من أربعة مكونات رئيسية هى:

أ- **التشخيص:** تحديد موضوعات سوء الفهم وفساد الإدراك.

ب- **التكامل:** تحديد المعرفة المسبقة عند المتعلم، واستكشاف كيفية تكامل المفهومات العميقة معاً بروابط سليمة.

ج- **التمييز Differentiation**: التمييز الدقيق بين عناصر المفهوم الخطأ المفهوم السليم.

د- **التبادل Exchange**: تتبادل المفهومات أوضاعها، فيدخل المفهوم السليم للعقل ويخرج المفهوم الفاسد إلى الخارج.

(٣) أساليب تصويب سوء الفهم فى أية استراتيجية:

أ- استدعاء المعرفة العقلية من اللاشعور إلى شعور المتعلم ثم إقامة البنى الجديدة عليها.

ب- استخدام أسلوب التعلم التعاونى Co-Operative لأن مناقشات الأقران وتقدمهم يزيد الفهم ويصوبه.

ج- استخدام وسائل إيضاح ملموسة وتدرك بالحواس لأن الاكتفاء بالمجردات قد يؤدى إلى الغموض والخلط.

د- استخدام القياس المنطقى بالأمثلة Analogy.

ه- توجيه أسئلة تنبؤية تكشف عن مدى توقع الصواب/الخطأ فى الفهم.

و- إبدال الخطأ بالصحيح فوراً إذا كان ذلك ممكناً لأن التغذية المرتدة العاجلة أفضل فى التصويب من التى تتم بعد فترة زمنية.

ز- إحلال الصحيح محل الخطأ تدريجياً إذا كان الإبدال غير ممكن.

بيئة التعلم العقلية Mental Environment:

تتكون بيئة التعلم العقلية من ثلاث مكونات رئيسية هى المعلم والمتعلم والموقف التعليمى والهدف منها تكوين سلوك تعلمى قائم على الفهم كما يتضح فى الموجز الآتى:

المكون الأول: بيئة التعلم العقلية: المعلم

أولاً: أهم خصائصه المؤثرة في الفهم هي:

(١) أهدافه ومدركاته التعليمية/ التعلمية تركز على تهيئة روابط Connections بين شذرات المعرفة الخارجية والبنية المعرفية الداخلية.

(٢) تمكنه من معارف Knowledge المقررات الدراسية وعمليات التدريس.

(٣) توقعاته لمستوى الفهم الذى يصل إليه طلابه خلال استخدام استراتيجيات.

(٤) أساليبه المفضلة فى تنظيم وإدارة بيئة التعلم.

(٥) ميوله واستعداداته وقدراته العقلية والانفعالية فى المواقف التدريسية التعليمية.

ثانياً: متطلبات تخطيط درس فى بيئة تعلم منتجة إيجابية:

(١) استهداف الفهم: بمعنى دفع الطلاب إلى تقديم روابط وعلاقات بين المعرفة الجديدة ومعرفتهم القديمة.

(٢) أن تكون هناك إغراضاً عامة وواسعة Purpose تعطى مرونة فى بلوغها بدلاً من الأهداف الإجرائية التى تحدد مسارات الفهم وتجمده.

(٣) التوقع السليم للعوامل المثبطة أو المعززة للفهم كهدف واسع وغرض شامل ووضع احتمالات مواجهتها وتذليلها.

(٤) الإلمام بأغلب الروابط والعلاقات بين عناصر المعرفة القديمة والجديدة حتى لا يفاجأ بظروف طارئة محرجة.

(٥) التأكد من ملاءمة موضوع الدرس الخبرات التربوية السابقة لأغلب الطلاب.

(٦) التأكد لمن توافر مواد التعلم فى بيئة التعلم.

(٧) التصور الصحيح لموقفه وموقف الطلاب فى بيئة التعلم حتى لا يتشتت انتباه الطلاب إلى معلومات فرعية بدلاً من التركيز فى البحث عن العلاقات والروابط.

(٨) عدم الخلط بين تقويم التحصيل وتقويم الفهم.

(٩) دعم الفهم خلال التغذية المرتدة من عملية تقويم الفهم، أى الاستفادة من نتائج التقويم فى دعم بلوغ الطلاب إلى روابط وعلاقات أكثر وفرة وأكثر وظيفة فى البنيات المعرفية.

ثالثاً: متطلبات التدريس الناجح لتحقيق الفهم:

(١) أن يوجه المعلم المتعلم إلى الفهم خلال الآتى:

أ- المشاركة الفعلية بين المعلم والمتعلم فى مناقشة عناصر المعرفة فى الدرس.

ب- إثارة دوافع المتعلم خلال مراعاة معتقداته ورغباته واهتماماته وطموحاته ودرجة ثقته بنفسه.

ج- أن تسبق المعرفة الفهم.

د- بث روح النجاح لدى المتعلمين لأن ذلك يؤدى إلى الفهم السليم ويجنب المتعلم التعثر وسوء الإدراك.

(٢) أن تكون أغراض التعلم قابلة للتحقيق خلال مراعاة الآتى:

أ- أن تكون واضحة الصياغة، وواقعية، وعريضة تستلزم بذل الجهد فى عدة اتجاهات دون التجمد في اتجاه واحد.

ب- اقتناع كل من المعلم والمتعلم بجدواها فى تحقيق الفهم وفى النمو المعرفى وتنمية القدرات الإبداعية.

ج- أن يكون المتعلم قادراً على ضبط عمليات تحقيقها والسيطرة عليها.

د- أن يكافأ المتعلم على مقدار جهده المبذول أكثر من مكافأته على بلوغ الهدف بنجاح، وإذا لم ينجح فى تحقيق الهدف فليجرب أساليب أخرى بدون تأنيب أو عتاب أو إهانة.

ه- أن تصمم الاختبارات بحيث تركز على قياس القدرة على إبداع الروابط والعلاقات.

(٣) تجنب إشاعة القلق لدى المتعلمين خلال الآتى:

أ- تفسير الفشل فى بلوغ الفهم هدفاً رئيسياً بأسباب ومبررات لا تدين المتعلم، كأن يكون الهدف أوسع من إمكانات بيئة التعلم، أو تشتت الانتباه بين الفهم وعمليات الطفل الأخرى.

ب- تعويد الطلاب على الاختبارات حتى تصبح جزءاً روتينياً ملزماً فى عملية التعلم، والفشل فيها لا يعنى غباء المتعلم فقد تكون عملية استبعاد/ استبقاء الروابط والعلاقات غير سليمة لأن موضوع الاختبار فيه تضليل أو فيه ما يشبه اللغز لا التساؤل العلمى.

ج- استخدام أساليب تدريس تعويضية أو علاجية حتى يشعر كل متعلم بالرضا والارتياح.

د- توجيه الطلاب إلى التعلم لبلوغ مستوى أعلى من المطلوب، بحيث إذا وصل إلى المستوى المطلوب يشعر بالامتياز والثقة بالنفس.

(٤) شروط اختبارات المواد الدراسية القائمة على أساس تحقيق الفهم:

أ- أن تتدرج فقرات الاختبار من الأسهل إلى الأصعب.

ب- أن تبرمج الاختبارات بالكمبيوتر بحيث يقوم المتعلم بنفسه بقياس قدراته، فإذا – مثلاً – لم يستطيع الإجابة عن سؤال، فإنه يطلب من الكمبيوتر سؤالاً آخر، وتتكرر هذه العملية حتى يجد السؤال الذى يجيب عنه ويعبر عن المستوى التعلمى الذى بلغه.

ج- أن تستخدم اختبارات التكيف الذاتى Self-adaptive Tests التى تتضمن أسئلة كثيرة يختار منها الطالب ما يشاء، ويجيب عنها بدقة، وتكون درجاته الكلية معبرة عن نجاحه عند مستوى معين.

د- أن تستخدم اختبارات غير موقوتة Untimed، وتتاح فرصة زمنية طويلة للإجابة، والهدف النهائى هو بلوغ مسئول الفهم السليم الحقيقى.

(٥) تنمية معرفة المعرفة Meacognition Development:

يستفيد المعلم من معرفة المعرفة لدى المتعلم فى وضع استراتيجياته التدريسية من أجل بناء الجديد مع القديم فى وحدة متماسكة فيها عمليات استبعاد/ استبقاء لبعض

العناصر والمكونات، مع ملاحظة الآتى:

أ- معرفة المعرفة هى عملية إطلاق المعرفة الذاتية اللاشعورية لدى الطالب، وعندما تظهر فى الشعور يدركها المعلم ويستكشف مدى جودة/ سوء فهم الطالب، ومدى ترتيب / إعادة ترتيب موضوعات درسه.

ب- معرفة المعرفة عملية يمارسها المعلم والمتعلم، ولا تلقن، ولكنها تستكشف خلال توجيهات مباشرة أو غير مباشرة من المعلم، وخلال تطبيق استراتيجيات تدريسية تستهدف الفهم وتتجنب كل ما يفسد الفهم أو يشوهه.

ج- تقدم للطلاب حوافز لتحقق معرفة المعرفة وما يرتبط بها من تعلم ذاتى مثل:

- حوافز مادية مثل المكافآت والميداليات.
- حوافز معنوية، وهى الأفضل، مثل السماح للطالب بنشاط حر عجيب له، وإشباع ميوله الاستعراضية بالسماح له بشرح موضوع يتقنه لزملائه، وإرضاء طموحه بالتلويح بتعلم جديد ومستقبل أفضل له.

المكون الثانى فى بيئة التعلم العقلية: المتعلم:

أولاً: خصائص المتعلم Characteristics المؤثرة فى الفهم منها الآتى:

(١) أهدافه من المتعلم وطموحاته من الانجاز التعلمى ومدركاته عن جدوى التعلم.

(٢) ما يمتلكه من معارف مسبقة Prior.

(٣) عاداته العقلية ونمط تفكيره المفضل، ونمط العمل المحبب له.

(٤) ميوله واستعداداته وقدراته ومهاراته المعرفية وغير المعرفية.

(٥) مفهومه عن ذاته ودرجة توقعه للنجاح/ الفشل.

(٦) استجاباته الانفعالية فى المواقف التعلمية.

ثانياً: قدرة المتعلم الذاتية على التحكم فى انتظام عمليات تعلمه Self-Regulation:

تعتمد على قدرة المتعلم الذاتية على التحكم فى انتظام وتناسق وترابط تعلمه على عدة عوامل فى مقدمتها: العمر العقلى والخبرة والممارسة ومعرفة المعرفة التى تعنى هنا تكمن وإتقان المتعلم لوصف المعرفة وتصنيفها والتحكم فيما يستبعده/ يستبقيه من عناصر المعرفة، وهى قدرة مكتسبة وتنمو خلال مواقف التعلم الإيجابية التى تتسم بتوجيه المتعلم إلى نفسه عدة أسئلة متعاقبة متدرجة تستهدف بلوغ الفهم. ويشترط فى هذه الأسئلة مايلى:

(١) أن تكون الأسئلة من نوعين: مرتبطة بموضوع الدرس بوجه عام، وأخرى مرتبطة بتفاصيله ودقائقه.

(٢) أن تكون الأسئلة عن الأداءات المطلوبة من المتعلم وأساليب إجرائها.

(٣) أن تكون الأسئلة لمقابلة المعرفة القديمة المسبقة مع المعرفة الجديدة لكى يمكن اختيار المتلائمة مع بعضها.

(٤) أن تكون الأسئلة من أجل مزيد من الفهم مثل ماذا إذا ......؟ وكيف يكون ......؟ ولماذا يكون ....؟ وكيف سيكون ....؟ وماذا عن ......؟

(٥) أن يعقب أسئلة الفهم في الفقرة السابقة أسئلة أخرى لمزيد من الفهم ولإتقان الفهم.

(٦) أن توجه أسئلة عن الرضا الذاتى مثل: هل فهمت بدرجة كافية ...؟ ماذا على أن أعمله لمزيد من الفهم ....؟

(٧) أن توجه أسئلة عن مدى الاستفادة من هذا الفهم فى المستقبل: مثل ما أهمية هذا الفهم فى مراحل التعليم المقبلة؟ وما جدوى هذا الفهم فى المهنة التى أتمناها؟

المكون الثالث فى بيئة التعلم العقلية: الموقف التعلمى:

الموقف التعلمى هو أحد مواقف بيئة التعلم العقلية المنتجة الإيجابية Productive & Positive أى البيئة التى تنتج ربط Connections أكثر، وأفضل من شذرات المعرفة حتى يتشكل سلوك معرفى تعلمى.

أولاً: المدخل الرئيسى لتشكيل سلوك تعلمى Learning Bechaviour:

(١) يتضمن هذا المدخل ثلاث متغيرات هى:

أ- النماذج العقلية للتعلم من أجل الفهم: وعناصرها فى المعرفة المسبقة والمعرفة الجديدة، والروابط بينها التى تبدع بسرعة أو بعد تفكير متأن، أو نصل إليها بعد حوافز واستخدام استراتيجيات تعلم فردية أو جماعية.

ب- التوجيه المتنوع Orientation: يتضمن التوجيه التعلمى والتوجيه المهنى والتوجيه وفق طموح المتعلم Ambiralent.

ج- استراتيجية التعلم القائمة على أساس المتغيرين السابقين.

(٢) أما المدخل ككل فإنه يتكون من توافق عدة استراتيجيات هى: استراتيجية تتضمن المتغيرات الثلاثة السابقة، واستراتيجية بنيوية، واستراتيجية نقدية، واستراتيجية استثمار التذكر، واستراتيجية تحليلية، واستراتيجية محسة Concrete.

ثانياً: المداخل الفرعية لتشكيل السلوك التعلمى:

يصنف المدخل الرئيسى بمحتواه الكلى Combination أى أربعة مداخل فرعية هى:

(١) مدخل المعانى الموجهة Meaning – Directed Approach: يقترن فيه استخدام ثلاث استراتيجيات معاً هى البنيوية والتعلم الذاتى.

(٢) مدخل توالد وتكاثر الأفكار الموجهة Réproduction-Directed ويقترن فيه استخدام استراتيجيتين هما استثمار التذكر والتعلم من خارج.

(٣) مدخل التطبيق الموجه Application-Directed ويقترن فيه استخدام كل من المعرفة مع التطبيق.

(٤) المدخل غير الموجه Undirected وينقصه تكافؤ الفرص التعليمية، والعمل كفريق، والتعاون بين أفراد جماعة التعلم لأن يعتمد على التلقين للجميع.

ثالثاً: عناصر الموقف التعلمى التى تؤثر فى بلوغ مستوى الفهم:

يتضمن الموقف التعلمى عدة عناصر ضرورية لعملية التعلم المحقق للفهم ومنها الآتى:

(١) فقرات المعرفة فى المقرر ومدى تناسقها الأفقى مع المقررات المختلفة وتناسقها الرأسى مع المقررات التى سبق تعلمها.

(٢) مصادر التعلم الورقية والإلكترونية ووسائل الإيضاح وتكنولوجيا التعليم.

(٣) خطة الدراسة اليومية والأسبوعية والفترية، وترتيب مواد الدراسة فى جدول الحصص.

(٤) الواجبات التى توزع على الطلاب كأفراد أو كمجموعات أو كفصل دراسى واحد.

(٥) مواصفات حجرة الدراسة: السعة، والإضاءة والتهوية، وترتيب المقاعد، وكثافة الطلاب.

(٦) إمكانات تحول الطلاب لتحقيق التعاون/ التنافس.

(٧) بجانب العناصر المادية السابقة هناك عناصر إنسانية مثل الاتجاهات والحوافز والانفعالات والاستعدادات والميول والاهتمامات وأساليب التعامل، وديناميكية الجماعات داخل حجرة الدراسة وثقافة الفصل.

تقويم الفهم Evaluation of ? Understanding

نعرض فى هذا الملخص أهم أربع أفكار أوردها المؤلف عن تقويم عملية الفهم وهى:

أولاً: الفكرة المحورية (البؤرة Focus) فى تقويم الفهم:

(١) هناك فكرتان محوريتان لتقويم الفهم هما:

أ- مدى بلوغ أفضل وأكثر عدد من الروابط Connections بين شذرات المعرفة، أو بين البنى المعرفية الكبيرة.

ب- التسلسل المنطقى والتدرج العقلى بين البنى المعرفية.

(٢) المؤشرات الرئيسية لتحقيق فكرتى التقويم المحورتين هى قدرة المتعلم على شرح التفاصيل والوصف الغزير المكثف، والتنبؤ، وتبرير الرأى، وتسويغ المواقف، والنقد، وحل المشكلة، والقدرة على نقل الفكرة من حيز العقل إلى ميدان التنفيذ والعمل.

ثانياً: مستويات الفهم فى التقويم:

هناك ثلاث مجموعات من المستويات يكون بلوغ المتعلم لها من اهتمام المقوم.

(١) مستويات بنيامين بلوم العليا للتفكير وتشمل التحليل والتركيب (الاصطناع Synthesis) والتقويم.

(٢) مستويات جلوزر Gluser لأهداف الإنجاز ومدى تحقيقها خلال تطبيقات المعرفة الناتجة من التعلم وتراكم الخبرة الذاتية.

(٣) مستويات كوليز وبيجز Collis & Biggs للاستجابات التى تتدرج تصاعدياً من استجابة لا علاقة لها بالموقف إلى استجابة وثيقة الصلة بالموقف، أى تكشف عن مدى بلوغ البنية العقلية لمستويات الفهم.

ثالثاً: صياغة أسئلة تقويم الفهم:

تصاغ تقويم الفهم على أساس آليات Mechanics تلتزم بالآتى:

(١) أسئلة ماذا What؟ تدور حول ماذا يعرفه المتعلم وماذا يجب أن يعرفه.

(٢) أسئلة متى When؟ تدور حول متى يتم التقويم التكوينى أو النهائى أو التشخيصى.

(٣) أسئلة كيف How؟ تدور حول كيفية تكوين الروابط العقلية بين شذرات المعرفة أو البنى المعرفية.

(٤) أسئلة لماذا Why؟ تدور حول تبرير وتفسير جودة/ سوء الفهم.

(٥) أسئلة أين ?Where تدور حول مكان التعلم فى الفصل أو المدرج أو المعمل ... إلخ.

(٦) أسئلة وصفية Descriptive تدور حول وصف الأداء.

رابعاً: الآليات التى توجه فيها أسئلة تقويم الفهم:

لكى يكون تقويم الفهم معبراً عن الواقع، يتم توجيه الأسئلة التقويمية خلال الآليات الآتية:

(١) خلال المناقشة فى مكان التعلم لمعرفة مدى تعدد وتنوع الروابط العقلية لكشف مدى اتساع وعمق الفهم.

(٢) خلال استبانه أو استمارة بحث تتضمن الآتى:

أ- فقرات مغلقة أو مفتوحة أو الاثنان معاً عن روابط البنية المعرفية.

ب- فقرات عن مدى قرب/ بعد المتعلم عن خريطة مفهومات تحدد الإنجاز النهائى المطلوب تحقيقه بعد انتهاء عملية التعلم/ التعلم.

(٣) خلال تفكير المتعلم بصوت مرتفع لمعرفة ما يبطنه لكشف مستوى فهمه.

(٤) خلال متابعة أداء الطالب لمهمة أو واجب يقوم على أساس حل المشكلات، وتـتم المتابعة خلال الملاحظة العلمية والتصنت على أحاديـه الخاصـة مـع أقرانـه Eavesdrop.

32. Post-Structuralism & Modern Magic in http://www.phhine.ndirect.com.uk/archieves/ess_post1.html

33. School Culture, Organization, Theories of leadership in http://bamaed.ua.edu/~pbauch/culture.html

34. Stolp, Stephen, Leadership for School Culture in http://eric.uoregon.edu/publications/digets/digets091.html

35. Structuralism and Post-Structuralism: Some Notes in http://www.brookes.ac.uk/schools/humanities/English/POSTUCT.htm

36. The Critical School Culture in http://tiger.coe.missouri.edu/~elanamesi/r-mesi/19.html

37. Torres, Carlos Alberto, *Democracy, Education and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in Global World,* New York, Rowman & Littlefild Publisher,1998

38. Velibeyoglu, Koray, Post-Structuralism and Foucault in http:www.angelfire.com/ar/corei/Foucault.html

39. What is Meant by "Discourse Analysis"? in http://bank.rug.ac.be/da/da.htm

23. McLaren, Peter, *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education,* New York, Longman, 1989

24. Ministry of Education, *Mubarak & el Taleem*, 20 years from

25. Ministry of Education, *Mubarak and Education*, 2002

26. Ministry of education, *decision no. 120, 1989*

27. Moore, Rock D. School Leadership that Promotes a Dynamic School Culture in http://www.nationalforum.com/07moore.htm

28. Mushtaq ur Rehman Siddiqui, Paulo Freire's Model of Educational Change in http://www.imt.edu.pk/articles/paulofreire.htm

29. Nelson, Jack L, et al, *Critical Issues in Education*, New York, McGraw-Hill Publication Company, 1990

30. Popkewitz, Thomas S, A., *Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education and Research;* Teachers College Pr., 1991

31. Prosser, John, School Culture London, Paul Chapman Publishing Ltd., 1999

15. Herrera, Linda, Scenes of Schooling: Inside the Girls' School in Cairo, American University in Cairo *papers in social science Vol. 15, mono.1 spring 1992*

16. Holliday, Adrian, *Doing and Writing Qualitative Research*, London, SAGE Publication, 2002

17. http://www.ed.gov/pubs/effectivleader _leaders.html

18. Kilpatrick, Sue and others, *Leadership for Dynamic Learning Communities*

19. Kipp, Peter, Friere, Paulo, Teachers as cultural workers: letter to those who dare teach in http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/freire/pk.html

20. Kurtas, Nancy, An interview with Henry Giroux in http://www.unwinnipeg.ca/campus/uwsa/Giroux.htm

21. Leadership Characteristics that Facilitate School Change: http://www.sedl.org/change/leadership/intro.html

22. Leadership Characteristics that Facilitate School Change: Introduction in http://www.sedl.org/change/leadership/charcter.html

9. Critical Pedagogy in http://carbon.cudenver.edu/~mryder /itc_data/crit_ped.html

10. Duignan, P.A., Macpherson, R.J.S., *Educative Leadership: A practical Theory for New Administrators and Managers*, London, The Flamer Press,

11. Feinberg, Walter, Soltis, Jonas F., *School and Society* 2nd ed, New York, Teacheres College, Columbia university, 1985

12. Freire, Paulo, Pedagogy of Freedom: Ethics. Dewmocracy and Civic Courage, New York, Rowman &Littlefield Publishers. INC, 1998, p 32

13. Gair, Marina, Giroux, Henry A: Pedagogy and Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling in http://edrev.asu.edu/reviews/rev39.htm

14. Gunter, Helen, Critical approaches to leadership in education, *Journal of Educational Enquiry, Vol. 2, No. 2, 2001, in http://www.education.unisa.edu.au/JEE/Papers/JEEVol2No2/200149.pdf#search='Helen%20Gunter%20leadership'*

REFERENCES

1. Ahmed Abdulla, *Mustaqbl Al amal Al Mdni*, Cairo, Arab Program for human Rights Civilities, 2000
2. An Interview with Henry Giroux in http://freeyourvoice.co.uk/htm/authority2.htm
3. Apple, Michael W. *Cultural politics and education*, New York, Teachers College Press, 1996
4. Ballantine, Jeanne H. *The Sociology of Education: A systematic analysis*, N.J. Prentice hall, Englewood cliffs, 1993
5. Barth, Ronald S. The culture builder in http://.ascd.org/readingroom/edlead/abstracts/may02.html
6. Carnoy Martin, *Educational as Cultural Imperialism*, New York, David McKay Company
7. Chapman, Judith et al, *Creating and Managing the Democratic School*, London, The Famer press, 1995
8. Critical Ethnography: Method and Methodology in http://www.cardijn.net/michael.campbell//page8.htm

holds all people. In addition to education, it must teach all members to think critically. (School culture, op.cit).

This pioneer trial from civil society in Egypt faces a great problem with their students when they move to governmental schools and involved again in the oppressed system that turn them back and all what they weree taught wipe out.

Hence, this critical pedagogy requires enabling not only both students and teachers, but also the educators in governmental and nongovernmental schools to critique their experience to see the false knowledge created by ideological hegemony. This ideological hegemony fundamentally serves the dominant forces within the culture and prevents people from coming to awareness of the myths that oppress them.

As a sequence, the roll of headteacher or school leader is ignored in Egyptian education culture in governmental because of the bureaucratic heritage in administration system, sociocultural context and the authoritarian power.

of helping students become active citizens in order for radical educators to demystify the dominant culture and to make it an object of political analysis, they will need also to master the language of critical understanding. If they really want to understand the dominant ideology at work in schools, they will need to attend to the voices that emerge from three different ideological spheres and settings: these include the school voice, the student voice, and the teacher voice" (Giroux, 1992. 221-227).

This NGO tries to teach its students the meaning of freedom, and how to express themselves through activities by giving them chances to discover their talent in music, sports, speech, dance...etc. It tries to build a new educational culture against the existent one. But building a local, educational culture is not an easy work. The process needs a long time to convince all participants of the school goal by building awareness and understanding in all participants. (School culture, op.cit) The comprehension of the limits of educational practice needs political clearness on the part of educators who assume the political nature of his/her practices. (Torres,) It is social glue that

classes but between other classes in different grades in education subjects or the culture matters. (Even thought they are better than Luxor School).

In addition, the school students and members trust the headteacher even though he is not on good terms with the NGO administration. The teachers support him and try to do their best to improve the school situation with its administration. They trust his visionaries and experiences to enable him to take risks in pursuit of appreciated values.*

The Upper Egypt schools try all the time to be reconceived and reconstituted as democratic counter public spheres as places where students learn the skills and knowledge needed to live in and fight for a viable democratic society. Within this perspective, schools will have to be characterized by a pedagogy that demonstrates its commitment to engaging the views and problems that deeply concern students in their everyday lives. Equally important are the trials for schools to cultivate a spirit of critique and respect for human dignity that will be capable of linking personal and social issues around the pedagogical project

* The Headteacher is moved to administrative work at the Upper Egypt Association 2 months ago.

discuss the political and cultural issues that influence in education.

The Upper Egypt Association like in any NGOs has its agenda to empower its schools' teachers and students. The Association also has its criteria for the teacher and headteacher selection. They select the headteachers according to their qualification regardless of their age, their ability to continue education. "I joined this school since 4 years ago, I came from Assuit, after one year in this school, I was promoted to vice headteacher, this promotion made both teachers and headteacher jealous. However, after one year most of them like me and the headteacher trusts me. He delegates lot of work to me and takes my opinion in all school matters." (said the vice headteacher in Sharabia School), "We selected the vice headteacher, of course there were some difficulties to have big numbers of teachers to implement its policy" said the previous education manager in Upper Egypt Association" and "5/2 grade are jealous from us because of our teachers. Our teachers are democratic and better than theirs," (said the student in grade 5/1). "Our headteacher is more democratic than many teachers," (said the same class students). Actually, either it is big differences not only between 2

changed to be government/civil) (Ahmed Abdullah, 2000) and there is no chance for civil society to express itself without permission from government.

Consequently, the civil society loses its purpose, and concentrates only on charity, far from the domain of politics this condition is increasing day by day under the NGOs new law and emergency law.

As a result, the NGOs that work in education are constrained by these laws, and they are trying to work with the local community or other schools; they do it carefully because they do not want to put themselves in a confrontation with the government or because other schools are afraid from the Ministry of Education.

Even though this is the case, there are some NGOs still trying to improve the status quo, even the entire crisis because they are convinced by their work. They held workshops and seminars for both students and headteachers pre-service and in service about education*, gender and civil education. Also, they involve some activist, university teachers, and politician to

* The researcher participated in many workshops with some NGOs about education policy

just that power operates in a different way, internally rather than externally.
(http://www.thecore.nus.edu.sg/resources/civilsoc/history/chatguide/definition.html)

There is no doubt then that the dialogue between the civil society and public authorities is increasing at all levels. The tendency towards co-operation has not been stable, the process has been hesitant-progress being made only under solid pressure from the civil society.

Unfortunately, both government and the civil society are confused between democracy that becomes an essential need in the globalization era, and their power. Both of them are trying to realize themselves, sometimes by gaining consent. This mutual consent is not stable, it changes according to the political situation that determines who needs who. (Of course not all of the civil society, as there are many good examples still struggling without making any concessions).

The civil society has faced great crises since 1952 when the government legislated law 32/ 1964 to dominate the civil society faces it under control. From this time the civil society

cultural and economic context. The fact that they are close to the grassroots and flexible in their approaches has allowed NGOs to propose "tailor made" education, thus giving proof that alternative approaches to the formal education system are not only a reality, but a serious and valid option, as well.. (http://www2.unesco.org/wef/en-leadup/findings_ngo.shtm)

The civil society in Egypt is trying to move towards democracy and taking the chance of the international atmosphere that is destined for civil work as the essential quantities axis to move into democracy (European citizen association, p3) either between the national political system with the civil society or the status quo for the civil society itself. Until now, we cannot say that Egypt achieved any positive movement toward this goal. Besides civil society is still struggling with government from one side and is struggling with civil society to adopt a consolidated and integrated agenda to make pressure on the national policy to change the laws that restrict their activity. The human beings are encouraged to become "self-governing" individuals under governmentality rather than subjects under sovereignty. Actually the individuals under modern regimes of power are not necessarily and more "free" than under previous regimes: it is

To understand these reasons we have first, "as educators" to analyze the education system trying to understand the role of schooling in the society, to see how much the cultural politics in education is not only about the complex issues of what and whose capitalist culture becomes official knowledge, also it is not only about which visions (governmental, family, economy...etc) are realized. In addition, the culture politics is about the resources we employ to confront the existing relations, to refuse the forms that now exist, or to change and bring new forms into existence. (Apple, Michael, 1996, p21)

Despite these contradictions, All civil insist not only that education is a human right, but also that it has to be meaningful, relevant and of good quality. The educational objectives of civil society are closely linked to sustainable development of the learner's milieu. The proposed concept of education aims at developing "all individuals" and "all dimensions of a person" while also considering more aspects that are functional. It moves away from the classic framework of formal education to integrate all aspects of non-formal education. Whether formal or non-formal, the NGOs and associations are concerned with adapting education to the needs of the learners and their historic, socio-

restrain behavior opposed to a ruling class. (Post structuralism and Foucault) for two reasons:

FIRST: NATIONAL REASONS:

1. It benefits from these contradictions to exercise control over all the society.
2. These contradictions break up the society solidarity and the only winner in this case is the existence power authority.
3. These contradictions create metaphysical thinking and the society in mostly seeks for the solution by running after this metaphysics and forget the real factors.

SECOND: INTERNATIONAL REASONS

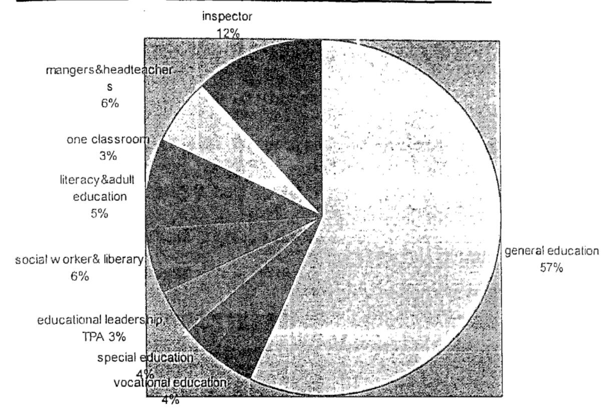
Not only the national's authority power benefits from these contradictories, but also the international dominating power for some reasons:

1. To expand its hegemony all over the world.
2. To find excuses to threaten the society by either occupations or donations.
3. To impose its policies, especially globalization.

In addition, the educational discourse in its national view of education addresses several points that describe the educational processes and divide them into three basic elements: education for all, education for Excellency and education that accelerates into technological era to face the globalization challenge. These three elements are divided also into other points: quantitative and qualitative expansion, professional development, educational research, democracy, gifted care, international cooperation, technology instruction and educational programs and channels. In the qualitative and quantitative expansion, it addresses many important matters but it ignores the managers and leaders' role in education. (Ministry of Education, 2003, p10) see the diagram

Consequently, the society loses its credibility, many contradictories appear to express themselves by taking various forms: terrorism, negativism, carelessness or progressivism, and however the power authority tries to dominate them in all ways it felt to make comprise between all of them, It had to be positive as well as negative. It had to create new forms of behavior, new modes of self-understanding, and codes of meaning, as well as

Diagram of the distance training for education Staff



Ministry of Education, Mubarak & education, 2003, p77

As we see from the percentage of the distance training trainees compose just 3% for headteachers and school managers for all school stages. In addition, it differs between educational leaders and headteachers and school managers. This difference reflects the discourse about managers and headteachers that limits their work in schools and does not allow to create leaders or unique events. (Thomas Popkewitz, p 44)

The percentage of the educational leadership, parents council and student record only 4% from October 1996 to June 2001.

various texts, ideological positions, and theories. They must instruct pedagogical relation in which students learn from each other, learn to theorize rather than memorize theory, and begin to address how to decanter the authcritarian power of the classroom. (Giroux, A. Henry, 1998)

Thus the gap between the formal educational discourse and theory and practice in schools are so massive. There are many problems in schools that prevent the manager or headteacher from acting as a leader. While the formal discourse states that "The teacher has been ignored for a long time" (ministry of education, 2001), the education system's instructions increase their dominance upon him. There is no true discourse, only more or less dominant ones at any period. (Structuralism and post-structuralism: some notes), power does not set in one center, with one group dominating another, but operating more autonomously. All of us exercise power. Power, thus works in a capillary fashion rather than being directed from the center (Post-Structuralism & modern magic).

Also there is little chance for headteachers and school managers to have training in services or before their promotion.

schools). While the educational formal discourse states that "the Ministry is devoted to ensure economic and psychological care for all teachers through: increasing the financial credit to improve the teacher's position, raising the financial stimulation for all teachers, raising the financial reward for all managers and headteachers at all school stages..." The formal discourse goes on at the same direction of economy issues ignoring the teacher prestige, hence the teacher and headteachers are suffering because this financial increasing is like bribery or the price of their missing dignity "Teachers are frustrated at the education policy dominance; they have to leave their dignity at home before they come to school. How can they teach? (Teachers at the school in Luxor).

Indeed the Egyptian educational discourse reflects the power, which oppresses teachers and teachers union. Unfortunately, a few teachers are feeling that the government is using schools as scapegoats for larger social problems, it is unwilling to face and refuse it. (Apple, p7)

Educators must struggle and fight to create the atmosphere that enables students and others to be culture producers who can rewrite their own experiences and perceptions by engaging with

are evaluated from this view. Students are evaluated by their subject scores "elmagmoa", and the Headteacher is evaluated by discipline not by the education process "Now the inspectors either from the Ministry of Education or the Directorate check only the toilet and playground because these are f the Minister of Education in- structions, they don't care about anything else" (All headteachers). "There is no time to enter school. We have to visit 2 or 3 schools each day, and then we are forced to check the papers only. In the past we visited just one school and that enabled us to improve the learning process, but now we have to do as they wish," (said one inspector in Sharabia School).

Moreover, the Minister's instructions depose most of the managers' and teachers' responsibility to deal with problem students, and now the students can of teachers and headteachers upset and not satisfied with their work. Also they feel that their dignities are not only insulted but lost "see doctor, now we cannot punish any problem student, he can do anything, insult or even strike a teacher, and we just stand there," "The student comes after the parade time or by the end of the first lesson, and he has to enter his classroom without punishment" (the Manager of the school in Luxor and also most of the teachers in all

the knowledge as fast food (McLaren, Peter, 225-228) Thus, the manner in which teachers view knowledge, teach students to view knowledge, and structure classroom experiences reflects an impersonal, universalized, a historical, context- free knowledge that is driven by a positivist ideological undercurrent. "All the teachers were afraid to answer the questionnaire, you ask political question, and of course it is critical matter" (the headteacher said at al Ahaly School). All of them are waiting for their boss to evaluate their work. In this case, there is no difference among all of them. Teachers evaluate students, headteacher and inspectors evaluate teachers, and the directorate and Ministry of Education evaluate headteachers etc..."Don't be upset with me, I send to the directorate, because it is a responsibility" (Al Ahaly School).

These evaluation processes make every one committ himself/herself just on paper. They put formal papers before the real reason of education. They don't have time to think or to look around what's happening in the social culture around them.

Not only have these evaluation processes made everyone in schooling so busy that they cannot think, but also the job responsibility focuses on the learning processes. And all of them

These full responsibilities make the school headship/management dominate the school process. I don't want this boy at my school" or "I don't want this teacher also at my school" (said the manager of a school in Luxor) as the social culture does. In fact schools transfer the culture, and values, and they melt both children and teachers in the specific school role that helps maintain social order. (Carnoy, 1974, p9). The headteacher/manager is also dominated by the Directorate and ministry of education.

In fact these responsibilities try to reduce the education process by several ways in the authority structure of classroom, especially reward-punishment, which makes both students and school staff (teachers, headteacher, managers,) concentrate only on learning the curriculum instead of trying to understand what is expected of them.(ibid,p12).

These reductions are explicit in the school day. Students and teachers and headteacher stimulate to their work afraid of the result of their work, and try to do what they are ordered, not what should be done. They are encouraged to be good "system people" to create a synthetic environment for the students, they dish out

8. To supervise the lesson groups.
9. To represent the school in external meetings.

ADMINISTRATIVE RESPONSIBILITIES:

1. To direct the in basket mails, and to approve out basket mails to the function body.
2. To form and supervise the admission school committee.
3. To form students' transfer committee from one school to another
4. To evaluate all school staff.
5. To approve the school inventory committee.
6. To approve the school approval report.
7. To approve the school inventory coffer.
8. To approve the salaries list.
9. To approve expenditure reference.
10. To supervise the school productions.(Ministry of Education,1989)

QUALIFICATION

1. The manager must have a university degree, and at least 2 years experience in the pervious job.
2. He has to pass the training programs.

THE HEADTEACHER RESPONSIBILITY:

The decision divides the school manager responsibilities into 2 sections:

FUNCTIONAL RESPONSIBILITY

1. To distribute the responsibilities and define the functions for all school staff and monitor
2. To plan the school timetable, following and changing it during the school year.
3. To confirm and distribute various curriculums.
4. To monitor the school staff.
5. To follow all instructions and decisions.
6. To approve the school activities and coordinate between them.
7. To head the school board and parents' council.

1987). The skills of a manager facilitate the work of an organization because they ensure that what is done is in accordance with the organization's rulès and regulations. The skills of a leader ensure that the work of the organization is what it needs to be. Leaders facilitate the identification of organizational goals. They initiate the development of a vision of what their organization is about "Management controls, arranges, does things right; leadership unleash energy sets the vision so we do the right thing "(Bennis & Nanus, 1985, p.21).

Most of educators in Egypt, and all over the world say that the school is administration "El madrasa hya el idara" (Herrera Linda, 1992,). Also, parents and students*, when they enter school, they ask about the headteacher or the manager before taking decision to join this school or not. It reflects not only the strength or the weakness of the headteacher, but also her/his authority upon all the school matters. These responsibility and authority are assumed from the Ministry of Education that is formulated in:

* See Lawrence Basta Zekri, Faten Adly, Student development in secondary school, Cairo, NCERD, 2003

boy commented, "The media announced that he wanted to liberate them. I asked, "Do you think, is it right for any country to attack another country to change the political system in it? We said, before that people must fight for their rights. No one can give you your rights. God does not change people unless they change themselves."

EGYPTIAN LEADERSHIP BETWEEN THEORY AND PRACTICE

Good education could not exist without good teachers, but it is not enough to have good education, it needs more effort to be organized. Schools need leaders who can empower learning support and reward good teaching to make schools lovable for every one, and attract the local community to participate in the school activities and decision-making. (Nelson, et al, 1990, pp 225-228).

Indeed managers are people who do things right and leaders are people who do the right thing (Bennis& Nanus 1985, p 21). Burns (1978) describes managers as transactors, and leaders as transformers. Managers concern themselves with the procurement, coordination, and distribution of human and material resources needed by an organization (Ubben& Hughes,

woman the chance to expess her opinion?" One girl asked, "Was there freedom for woman in ancient Egypt?"

There was some freedom in ancient Egypt, we know of some queens like Cleopatra, and Hatshepsut, and if we look at the Pharaoh's pictures, we can see the man beside a woman. We have to know that women must work hard to get their rights; They must do it by themselves; nobody will do it for them. Everyone has to get their rights. You have to be aware of your rights and your duties.

Next day I was offered another chance to complete the discussion with the same class. They were so happy and had many questions and topics to discuss especially Iraq what is happing in Iraq what is happening in Iraq, and is happening Palestine. (It was a week after Baghdad's defeat). I began " What do you want to discuss first?" One boy said: "Why did USA attack Iraq?" Mari'an said "Because of Saddam Hussein." Another boy said angrily, "No, because of Petroleum." Another student, "I heard that Saddam betrayed his country and took many millions of dollars and gold." I asked him "Who told you?" The boy answered "My father and everybody." I tried to change the idea, "I think it is not true, no one knows till now where he is?" One

elect him, It is a dictatorship, and there is no freedom for folks to express their opinion, or govern themselves. The first girl replied, "He gives money to people to elect him.", "Why did not anybody nominate himself against Mubarak? I am not going to give you a ready answer; you have to think and try to find it for yourselves." Again the same girl jumped to another subject saying now we want to discuss Gender." I asked her "What would you like to discuss? The girl answered quickly Women's freedom." Another girl added, "Why does not a woman get her freedom?" The third girl remarked, "There is no freedom for women." "Kasem Amin gave women their freedom." Again the first girl asked, "Why did not anybody ask demand women's freedom?" One boy decided to participate and said, "At the time of Saad Zahgloul era the women participated in political demonstrations."

Again, one girl asked, "Why are the men against women? They did wait for the answers. One girl asked so quickly, "Why do women help men?" Why do not the women become judge? The first student answered, "Now there is a first judge woman. I stressed on the girl's answer, "R: Yes, now there is a judge woman in Egypt, and In Tunisia and Lebanon there are many judge women." The same boy asked, "Why do men refuse to give

we have complicated problems. In this case it will be difficult to discuss them. However, we have to emphasize that it is important to take the students' opinion into our consideration and try to apply it if it is good. I moved to another question about democracy "Now, do you have any democracy at home? All of them, there is no democracy at home. I asked them "At all?" Girl student asked, "Why isn't there democracy at home?" Another girl added, "Why don't our families discuss with us the home's problems?" Another boy completed, "They punish us if we don't study." I tried to answer "No, you will have examinations after 3 weeks and you don't finish your study; do you think it is logical not to punish you especially when you don't care about your future? Every one said no. I added, "If we don't respect what they offer us, it is their right to do what they like. Again democracy means responsibility."

Suddenly one girl said, "The Presidency in Egypt is just for 6 years, and President Mubark has been in presidency since 1981; why isn't he changed?" One boy added, "How can we say that Egypt is a democratic country and President Mubarak as she said, is still in presidency?" Another boy tried to explain or to give answers, "I feel that Mubark frightens the people in order to

Another student answered, "Every Thursday we have an activity and the next week we had another activity. We asked the headteacher to change this system so that could have one activity only every week," He asked two teachers to discuss this matter with us, after the discussion he changed it. One girl said "After we came back from Luxor, we (girls) asked him to salute the flag like the boys," He said that if you had good exercise I don't mind. I asked again, "Does the headteacher come to you to take your opinion, or you go to him?" The same girl answered, "No, he tells the teachers to do it, and they tell him. But sometimes if we have a suggestion, we go and discuss it with him, and he listens to us. Most of the time, he does what we want if it is a good thing, or he convinces us that it is wrong or not suitable."

I commented and said, "You said that the headteacher discusses every thing with you, but the teachers don't. All students replied "Not all the teachers." I tried to examine their ethics "Like whom?" Most of them answered together, "Let's not mention names, but we can say the teachers who do." I said trying to collect their answers, "It seems that your school is a democratic one. And we agree that democracy does not mean we have to discuss everything with the students because sometimes

students. I said, "Okay, Let's talk about politics, but I want to refer to a point. Politics is a big word; let us first know what does it mean? One student answered, "Democracy." Another said "Country's issues", the Third replied, "Wars between countries.

I tried to gather all answers and said, "Yes all of you are right; politics means all of what you said. Now which one would you like to talk about?" One student said "Democracy." Before we began our discussion, I asked them "Who knows what democracy means?"

The same student answered "Self-governance" another answered, "Respect the other's opinion. The third student said, "Free elections" I interrupted them and asked, "Do you know what the opposite of democracy is?" Most of the students said dictatorship. (They pronounced it with difficulty). I replied "Great; let's discuss democracy at school. Do you think that there is democracy in your school?" A student replied, "Yes, especially the headteacher, but not all the teachers." I asked them again, "Who can give examples? "The headteacher used to discuss every thing with us." I added, "Like what?"

democratic. He adhered to holding a meeting every Thursday to discuss with them school issues or to ask their opinion about next plan.

The headteacher adhered to meeting both the teachers and students to listen to their opinion either directly or through the teachers. It was normal to see a little child from KG enter the office just to greet the headteacher or kiss him. He knew most of the children by names as well as their strengths and weaknesses. This relation made the students trust and press themselves, and declare their opinions.

STUDENTS AND DEMOCRATIC ATMOSPHERE

I asked the headteacher to offer me the free lesson time (without teachers) with the 5/1 grade students. I had several meetings with the two 5/2 grade classrooms. There was a clear difference between both of them.

With 5/1 I had three meetings, discussed with them many topics that they chose to talk about. I began my discussion by asking them "What would you like to discuss?" Many voices "Politics, Art, Sports.."I replied, "Okay." Then, we had to make voting. "Who is for politics?" The answers were around 75%

By the end they salute the flag and sang the national anthem, and go to their classrooms singing another anthem.

THE BREAK

The first break was for the KG children in order not to be with the older students, and they spent their free time under their teachers' observation.

The second break lasted 45 minutes and was divided into two parts, the first part was around 20 minutes of free time; in the second part they start by the same assembly in addition to some competition, and they sang youth songs (shababia) individually or in groups, whereas the girls dance oriental dances. This break makes the students happy and free with their classmates and teachers. In addition, they start the fifth lesson time lively and active.

THE SOCIAL ATMOSPHERE IN THE SCHOOL

The first impression of any observer is the relationship between students and their teachers. This relationship is characterized by good friendship between most of them, also the good relations among the teachers themselves. In addition, the relation between the headteacher and teachers was good and

break or morning assembly (taboor), also the school control all the day.

THE PARADE (TABOOR)

The school day lasts from 7.30 am to 2.30 pm. The Parade (Taboor) starts every day with all the school staff, including the headteacher and the vice headteacher. All students attended the parade (Taboor) except few numbers from KG. (Not every day). Different male subject teachers directed the taboor. Besides the taboor director, stood the school band, which consisted of six boys and three girls, including two drummers, and two xylophonists. In addition, many students participated in the assembly programs which might change every day according to a set schedule.

The Taboor begins every day with the same procedures as an army taboor, that started with taboor organization in a square, (one of them for school media), then the students begin to do some exercises for refreshment like "attention and ease" clapping their hands, or rolling them. After they finished the taboor program starts with a reading from Quran or Bible.(day by day).

of father Aruyt who established the Upper Egypt Association together with many certificates. The room was so shiny and had two big open windows in front of the headteacher's desk, which enabled him to watch everything going on in the school

The school consisted of two buildings; in the shape of the letter. The first building was for the headteacher's office and secretary's office in addition, to most of the classrooms. In front of it was situated the second building with a few classrooms, a toilet, a room for home economics, a library, the Sister's room (a nun), and a doctor's room.

The school also had 11 computers divided into: one for the school administration, 1 for the library, and the others for technological development. In addition, it had a satellite as an educational resource.

From the first day, I began my observations started with my attendance at the headteacher's office. This enabled me to gather a lot of information because of the office location and its windows that facilitated for me to notice everything happening in the playground between teachers and students during the midday-

SOCIAL RELATIONSHIP

Sharabia is an area that includes Christian and Muslims more than any other area, (except Shubra), and they are on good terms. Forty years ago, Sharabia faced a bad fight between two men: one from the Delta and the other from the Upper Egypt. The relationship between both sides continued to be bad for a long time before they became reconciled (Teller).

AL QIDEES GERGES *

A few days later, I went to the school. It is located in a long narrow street between Mahmasha and Ghamra areas. There is a mosque in the front of it, and most of the shops are old. The school is surrounded by two rows big tress; I knew that the school students had planted them. The school block Iron Gate was closed and the porter stood behind it. Like all schools, there were two teachers to take all information about the visitors. On the right side near the porter was head teacher's office. It is a big room with two wooden desks, the big one for the headteacher and the second one for the vice headteacher. There was a small couch and many chairs. Behind the office door; there was the school Radio and a photocopier. On the wall, hung a big picture

The Association takes full responsibility for all its schools (school buildings, equipments, staff salaries, furniture's, school activities costs, Teachers' training).

The Social and Economic Structure of Sharabia Area

AREA MORPHOLOGY

Sharabia is an area located between Shubra and Ghamra; around 2 KM far from Ramsis Square. Most of the people who live there have come from Upper Egypt since the 1930s looking for work in Cairo. For this reason, Father Aryot (who established the Association) decided to establish this school in the area to serve them. It is worth mentioning that it is the only Association school in Cairo.

AREA ECOLOGY

The Sharabia is a public area and its population is either workers or government employees. Like most of Egyptian men, they do more than one job.

THE UPPER EGYPT ASSOCIATION

The Upper Egypt Association was established in 1940. It aims at achieving comprehensive development for Egyptians especially in Upper Egypt, for a better life that would enable people to achieve self-esteem and to participate in their community.

The Upper Egypt Association works for education and development as a whole. The Association limits its work to 4 Areas in Upper Egypt; El Menia, Assuit, Sohag and Luxor, because these areas suffer from lack of essential social services. It is worth mentioning that their headquarters is located in Cairo.

THE EDUCATIONAL PROGRAM IN UPPER EGYPTS SCHOOL

The Association has 36 free schools, not supported by government (some private schools get Government support), and serve 11 thousands student (male& female students)

Its program is based on ensuring creativity. It starts with increasing the educational level, and improving the students' social awareness, and physical ability and gifts to gain essential skills in the manual arts and vocational training.

convince the police officer that the child jumped over the school fence, whereas the student insisted that he went through the school gate, and added "I don't want this boy in my school. At the same time, the manager ordered the headteacher to make investigation with the teacher and write to the directory asking it to move the teacher from the school because it was not the first time he raised such a problem. One teacher objected to this and said, "It is not fair to insult the teacher, and we had to keep the teacher's dignity." But the manager stopped him.

LEADERSHIP AND CIVIL SOCIETY

I did not find any chance to conduct my research in a governmental school because some secure problems; I decided to complete it in a non-governmental one. Therefore, I chose Upper Egypt Association for some reasons: First, I used to work with this Association for long time, second I respect their work and their ability to develop their schools from student – staff administration; and third, they have great experience teacher education in pre-service and in service; fourth I had not attended any of their leadership programs.

One day after I had finished my work in the classroom, the manager called me "See Dr, what's going on this evil child ...(insult) went to the police station with a claim against us" He and some teachers began to insult the child again, while the child was crying and shaking. I tried to ease both the manager and the student. I asked the student "Why did you do so? Did anyone tell you to go to the police station?" the student said "No." The headteacher pointed to the police officer asking him to tell me the story. The latter began to repeat the story" This boy came to us, asked for the chief office, went directly to him, and said that the computer teacher stroke hit him hard because he forgot his homework. And this teacher used to do it with him because he is Christian and the child is Moslem" The manager interrupted the policeman talking to me "In our time we used to shake when we saw the teacher in the street, but now the boys insult the teacher and he cannot punish them because of the Minister's instructions. He has given the students all the freedom to do as they wish with their teacher, while the teacher cannot do anything. Now you see for yourself what's happening." He shouted again and asked the student, "Did you not know that there is an administration office here?" The child replied, "No" and the headteacher tried to

I asked promptly, "Do school teachers discuss school matters with you?" They replied without thinking, "No." I asked them again "Do your classmates discuss their problems with you?" They answered "Some times." I asked them again "What kind of problems do they discuss?" Silence for some time and M replied, "Some problems, like the problems with teachers" I commented, "Tell me M. When was the last time you discussed such problems"? No answer. I asked him again, "Do you have regular meetings with the school administration?" He answered "No".

LEADERSHIP AND STUDENTS BETWEEN BRAVERY AND DOMINATION

This "Banking system" of education deforms both students and teachers, and stimulates their capacity for risk, for adventure to immunize themselves against the banking system. (Freire,1998, p32). This resistance takes many forms depending on the situations and personality. Hence, it' is difficult to know who is oppressor and who is oppressed. Freire strongly argued that the oppressor, who is himself dehumanized because he dehumanizes others, is, therefore, unable to lead this struggle.

did you nominate yourself? He answered as his classmates "To serve my school and my classmates."

I moved again to another student "Tell me, why did you nominate yourself?" He gave the same answer "To serve my school and classmates." I and addressed them in a friendly voice "Let's make a deal, forget the formal discussion and let us talk together as friends and adult people. Okay make a deal?"

The students sat up with relief and said "Deal, ." I began to ask them again, "Who is the students' union chief? They answered together "M" I added "Why did you elect him? One of them answered, "Because he is wise and he gives us reasonable advice. I and reviewed "Is it because he is the largest body and looks strong? They laughed and replied "Because of the two reasons.

This time I asked my question to all of them, "How do you serve your school?" No replies. I repeated my question but in a different way "How can a student help his school?" One of them said "By being good" I asked him "How can you serve your classmates?" He answered confidentially "To help them in studying and solving any problems at school."

The first lesson starts, but most of the classrooms are almost empty of both teachers and students for around 5-10 minutes.

THE STUDENT AND PROMPTING CULTURE

The teacher-student relationship in Egypt at any level inside or outside the school, reveals its basically *narrative* character This relationship involves a narrating Subject (the teacher) and patient, listening objects (the students). This is the "banking" concept of education, in which the scope of action allowed to the students extends only as far as receiving, filing, and storing the deposits. They have the opportunity to become collectors or cataloguers of the things they store. (http:www.imt.edu.pk/articles/).

It is easy to recognize it in any school when you meet the students to discuss the school matter. After 4 days I conducted a meeting with school members of the student's union in the mid-day break I asked one of them "Why did you nominate yourself?" He answered immediately "to serve my school and my classmates. I moved quickly to another student. "And you, why

practical reason; it is just a result of hierarchy promotions. There are no defined tasks for each one of them, and all the work is done by the headteacher.

There are 25 teachers: 12 males and 13 females. Most of them are new and are living in Luxor. Also the manager is a new member. About 25% percent of the teachers are working temporarily on a contract basis with the directory

THE SCHOOL DAY

The school day begins at 7:15 AM with morning parade (taboor) directed every day by the gym teacher. The students begin by collecting waste from the playground, after that they start the taboor with a few teachers on one side, and the other side had another taboor of the commercial school with few teachers. The gym teacher asks student to read Quran and another to salute the flag, and the students repeat after him without any media. (The commercial school did not take parting the ceremony). The gym teacher gives his order to the band that consists of two drummers to play while the students' lines marched to their classrooms.

wooden box, its key is kept with the manager, and it is not allowed to be used without permission from the manager.

The classrooms are of good size, but all the windows are broken, and spider webs surround the cell. There is no electricity (see pictures) and of course, it is so cold in the winter and hot in the spring and summer time.

Most of the students' desks are broken, and there is no chair or table for the teacher. Also the science laboratory is without electricity and the water taps are broken. Moreover, the windows are broken most of the time because the commercial students damage them. (Actually, it is difficult to determine who does what as you cannot differentiate the prep-school students from commercial school students and teachers).

There are no wall newspapers from either school; there are no school media or press, either. Furthermore, they blame each others for the students' behavior, and complain to the education directory.

SCHOOL STAFF

The school staff is headed by the headteacher and the manager. This duplication of principalship is not related to any

Because the school has a double shifts one, the school day starts at 7:15 AM and ends at 12 noon. Except for Mondays and Thursdays, when the school day ends at 11.30 am.

The break is only 15 minutes. After the prep school finishes its break, the commercial school starts its break, which makes the fifth lesson time very noisy and difficult to concentrate for both students and teachers. Also the differences between the lessons' time-span make all the day difficult because of the noise.

THE BUILDING FROM THE INSIDE:

Although the building looks nice from the outside, it is dark, and there is no electricity in most of the classrooms. There is no room for teachers; hence, the men teachers use the headteacher's room, which is also small Women teachers use the science room, and it is rare to see any man teacher in the women's room and vice versa.

The manager and headteacher's office is a small room. There are two small metal desks and two axils, and most of the time neither the manager nor the headteacher uses them. In addition to an Arabic wooden settee, the room is full of male teachers. There is also a telephone that is locked and hidden in a

The head-teacher's office is situated just to the right of the main corridor. He was received into the office with a warm welcome, then he introduced me to the manager and head teacher. He promised to pick me up from the hotel every day at 8am.

Leadership Between Poverty And Carelessness: Prep-School For Boys

THE BUILDING:

The school building is nice from the outside, surrounded by colored trees, and consists of two big buildings. The playground is also large.

The school works double shifts and includes a prep school for boys and a commercial secondary school for boys and girls. In the morning shift, the school includes all stages of prep school with the third grade of the commercial school. In the afternoon, there were the other 2 grades (2, 3).

The school consists of 13 classrooms: five classes for first grade, four classes for second grade, and 4 classes for third grade.

official permission and the kind of school I like to visit. During this discussion, he got information that the Minister of Education would come also. He began to be nervous, excited and worried trying to know the truth. He telephoned the Minister's office in Cairo but could not get direct information.

After more than an hour, he began to be relaxed and called a secretary to help me with the school selection. He came and tried to convince me to visit a school near the hotel where I stayed. However, I insisted to visit a school in a village so they recommended a prep school for boys in Biadia.

On my second day I had to go to the Biadia directory to get the fourth permission. While I was, waiting, an inspector came and stared at me. It seemed that she knew who I was. She started to talk about the UNESCO visit and said that the visitors were irritated and they would come again, but next time they would not tell any one about the time because they felt that every thing was not real.

After 15 minutes, the manager accompanied me to the school using the Directory car.

AREA ECOLOGY

The Biadia people are either farmers or governmental employees. Most of them do more than one job. Most of the youth work in tourism services, like any town in Luxor, and the economic situation is affected by the state of tourism.

SOCIAL RELATIONSHIP

Like any village of Luxor, all people know each other as families. Most of them are educated. They are quiet and peaceful. There is no revenge in this area (Teller). They are stingy. They are leaders in changing customs especially social occasions (wedding and funeral ceremonies. They were used to offering expensive gifts like meat, chickens, now they offer cheaper gifts like rice, cheese and peas.

They are persistent and demanding for their rights.

LEADERSHIP BETWEEN BUREAUCRACY AND FRIGHT

I began my first day by visiting the Luxor Educational Directorate (mudiria) to have permission for the third time and select a school. The Director General had arrived manager's office. The Director General is told me that he was with my big boss to arrange for the UNESCO meeting He asked about the

The second school was in a public area in Sharabia. The school belongs to a non-governmental association (Upper Egypt for Education and Development). It is a primary-school for boys and girls.

The Social and Economic Structure of El-Biadia Village in Luxor

AREA MORPHOLOGY

Luxor is a small city on the Nile in Upper Egypt. It was a part of Qena Governorate, but now it is an independent city because of its touristic importance.

The population of Luxor constitutes only 0.6% of the population of Egypt.

Biadia is a village in south Luxor, around 10KM. from the center of Luxor. Although it is a village, it looks more like a town than a village.

TRANSPORTATION

There are two kinds of transportation from the center of Luxor: the first is the microbus, the second is a jeep car, and most of them are crowded at the beginning and end of the school day.

THE ECOLOGICAL ANALYSIS

Since school culture is a part of community culture, the research aimed at analyze this culture to facilitate understanding all the factors that influence school culture.

THE RESEARCH AREA

While our initial point of view is that the dominant power concentrates on the center more than on the periphery or on urban area more than rural area, the researcher chose Luxor in Upper Egypt and another school in the Delta. But some difficulties with the Intelligence Agency Office prevented her from going on it and forced her to complete the research in Cairo in a non-governmental primary school. Fortunately, this change benefited the study, and added some important views to the paper.

Concerning the first school, I asked the directorate (mudiria) to recommend a school in any village in Luxor, and the only condition was to be an average one (not too good, not too bad). It recommended a prep-school for boys in a village named Biadia, far from the center of Luxor at around 20-30 minutes and reached by two kinds of transportation (see the photos).

THE TOOL OF THE RESEARCH

CRITICAL OBSERVATION

The researcher depended on direct observation of people's behavior (headteacher, teachers, students, parents) in different situations: in headteacher's office, classrooms, and school playground, and their participation in the school activities like school trips, and school parties.

RECORDING AND PHOTOGRAPHY

The researcher used cassette tapes to record some conversations between herself and the students about many topics which were chosen by them, in addition to some lessons.

The researcher also used a camera to photograph the school building, classrooms and school activities during the school day.

INTERVIEWS

The researcher conducted formal and non-formal interviews with some teachers that helped to get some information about school.

Also, the paper discusses the relationship between leadership and school culture, by means of the dialectic between them, and to what extent they influence each other.

METHODOLOGY

This paper uses critical educational theory as its framework. It adopts the ethnographic approach that not only offers an orientation to understanding the process and structure of social setting, and employs research techniques consistent with the orientation, but also discovers both explicit and tacit culture knowledge within school. (http://www.stemnet.nf.ca/)

Also this approach emphasizes the subjective reality of the individual and stresses the relative nature of the social world which can be understood by involving and experiencing directly in activities which are studied, with the aim of understanding the relationship between leadership and school culture on the one hand, and the differences between governmental and non-governmental schools on the other hand, in addition to the differences between rural areas in Upper Egypt and Cairo.

Consequently, this approach requires some tools to achieve the research aim:

is concerned with leadership as it relates to the transformation of teaching and learning.

The education policy in Egypt, like any bureaucratic state, tries to dominate education to keep capital and power in the hand of dominant system, and it designs educational programs to create individuals who operate in the interests of the state, whose social function is primarily to sustain and legitimate the status quo (McLaren, 1989, p.1). Hence the school is a cultural arena where heterogeneity of ideological and social forms often conflict in a ceaseless struggle for dominance. (Ibid, 160)

As a sequence, not only does this dominance produce contradiction, but also creates resistance from state activists who try to change the social structure through civil society.

From this view, the intent of this paper is to show the differences between governmental schools and a civil society school, trying to understand the impact of pressure/freedom upon them from the Ministry of Education (governmental or non governmental).

Our theory of leadership then is premised on three assumptions:

1. School leadership is best understood through considering the tasks of formal and informal leaders.
2. Leadership is stretched over the practice of actors within an organization.
3. Leadership is distributed in and through an organization's situation or context.

The paper defines school leadership as the identification, acquisition, allocation, coordination and use of social material and cultural resources, necessary to establish the conditions for the possibility of teaching and learning. This definition supports a "transformational" perspective on leadership (Burns 1978), defining it as the "ability to empower others"with the purpose of bringing about a "major change in form, nature and function of some phenomenon" (Leithwood, Begley & Cousins 1994; Bennis& Nanus 1985) .Leadership involves mobilizing school personnel and clients to notice, face and take-on the task of changing instruction, as well as harnessing and mobilizing the resources needed to support this process. Specifically, the paper

This means that managers do things by the book and follow company policy, while leaders follow their own intuition, which may in turn be of more benefit to the company. A leader is more emotional than a manager is. *"Men are governed by their emotions rather than their intelligence"*. This quotation illustrates why teams choose to follow leaders.

Leaders stand out by being different. They question assumption and are suspicious of tradition. They seek out the truth and make decisions based on fact, not prejudice. They have a preference for innovation. (http://www.ed.gov/pubs/ effective-leader)

We consider how the sociocultural context becomes a constitutive element of leadership practices, fundamentally shaping its form. Leadership must be socially critical, it doesn't reside in an individual, but in relationships between individuals, and it is oriented towards social change (Gunter, 2001).This paper tries to map and analyze the interplay between the leaders and structures that enhance or limit the school. Hence, it uses three examples of leadership practices for instructive innovation to illuminate our argument.

participation, charismatic leadership plays a strong role in changing culture, to emancipate himself/herself and his/her followers from social injustice and oppression of the established power structures. (Stephen, ibid) These changes need first to understand the existing culture, vision, work on team-building, learn from student and staff, put people before paper, break routine, act with care and concern for others in order to develop a school culture with similar values.

According to the researcher's ideology, school culture reflects the analytic power in understanding school life as a part of a socio-culture system that influences the daily life at schools, relationships between headteacher/teachers, teacher/teacher, teacher/student, teachers/parents, local community, school staff and education administration

We believe that the school principal takes full responsibility to improve his/her school, and to create a healthy culture within the school staff, students, and parents if the education policy gives him/her a free hand to create and change what he/she believes.

Hence, "school culture" is not the same in all communities; it differs according to geographical area, local community, school directory, and school aims, in addition to the school leader.

Since culture is critical to understanding, the dynamics behind any flourished community, organization, or business, the daily realities and deep structure of school life hold the key to educational success. Reforms that struggle for educational excellence are likely to fail unless they are meaningfully linked to the school's unique culture. In shaping school culture to build settee, sofa, couch a lively, cooperative spirit and sense of school identity. (ibid)

A school culture is formed by its history, context and its people. It is also influenced by external context and political and economic forces. Furthermore, school culture is influenced deeply by the pupils in the school and their social class background. (Prosser, 999, p38).

School culture also relates to the teachers' attitudes toward their work that motivates school culture in a better way. In an environment with strong organizational ideology, shared

KEYWORDS:

Leadership, Ethnographic research, civil society, School Culture, Education policy, Egypt.

INTRODUCTION:

Although the main interest in educational theory and practice is central to the main adoption of school culture, its definition is confusing. The reason for this confusion is that there is no agreement on the definition of the meaning of terms, like school culture, atmosphere, environment, ethos, character and tone, (Prosser, 1999). These various terms are based on the personal ideology and purpose of research. The term "school culture" has been synonymous with last terms. Culture represents a "historically transmitted pattern of meaning" Those patterns of meaning are expressed both explicitly through symbols and implicitly in our taken -for- granted beliefs. (Stephen, 1994).

School culture also includes "deep patterns of values, beliefs, and traditions that have been formed. It also refers to the beliefs of teachers, students, and principals. (http://www.eric. uoregon.edu/...)

LEADERSHIP AS A CORE OF EDUCATIONAL CULTURE: COMPARATIVE STUDY BETWEEN GOVERNMENTAL AND CIVIL SOCIETY SCHOOLS

Dr. Faten Adly *

ABSTRACT:

This study discusses the educational Leadership in Egypt as a core of school culture, with particular focus on the comparative analysis between governmental and civil society schools. The paper tries to explore how both education policies could dominate the school leadership, and how civil society can try to liberate schools from this domination.

This study uses critical educational theory as its framework. It adopts the ethnographic approach that not only offers an orientation to understanding the process and structure of social setting, and employs research techniques consistent with the orientation, but also discovers both explicit and tacit culture knowledge within school.

* باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

29. Smith, P. & Dillon, C.L. (1999). "Comparing Distance Learning and Classroom Learning:

Conceptual Considerations". ***The American Journal of Distance Education***, 13, No. 2:6.

30. Taylor, James (1999). ***"Distance Education: The Fifth Generation"***. Paper presented at the 19th. ICDE World Conference on Learning and Distance Education, Vienna.

31. Taylor, James C. & Swannell, Peter (2000). "It was the Best of Times, It was the Worst of Times", ***Milanges***.pp.97-114.

32. UNESCO (1998). ***Higher Education in the Twenty First Century: Vision and Action***. World Conference on Higher Education in the Twenty First Century. http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001164/116428e.pdf.

33. Upis, E. & Bee, R. (1998). Economics: A Discriminant Analysis of Students' Perceptions of Web-based Learning. ***Social Science Computer Review***, 16(1), pp. 16-29.

Vocational Education and Training Association Conference. Hong Kong, August 6-9, 2000.

(ED 446247).

25. Linux, Torvalds. (1997). ***A Portable Operating System,*** M.Sc. Thesis, University of Helsinki,

Department of Computer Science.

26. McIsaac, M. et al (1999). Student and Teacher Perceptions of Interaction in Online Computer-

Mediated Communication. ***Educational Media International,*** 36(2), pp. 121-131.

27. Mishra, S. (2000). ***Designing Online Learning. Knowledge Series: A Topical, Start-Up Guide***

to Distance Education Practice and Delivery. Vancouver, BC: Commonwealth of Learning.

http://www.col.org/Knowledge/pdf/KS_online.pdf

28. Rickard, W. (1999). Technology, Higher Education, and the Changing Nature of Resistance.

Educom Review. Volume 34, Issue 1.

18. Guri-Rosenblit, Sarah (2005). 'Distance Education' and 'E-learning': Not the Same Thing. ***Higher Education***. Volume 49, Issue 4.

19.Johnson, David et al. (2001). ***The E-Learning Evolution in Colleges and Universities: A Pan- Canadian Challenge***. Ottawa: Industry Canada. Available at www.schoolnet.ca/mlg/sites/acol-ccael).

20. Kulp, R. (1999). ***Effective Collaboration in Corporate Distributed Learning: Ten Best Practices for Curriculum Owners, Developers and Instructors***. Chicago, IL: IBM Learning Services.

21. Levin, D. & Ben-Jacob, M. (1998). ***Using Collaboration in Support of Distance Learning.*** (Report No. IR019267). Orlando, FL: Presented at WebNet 98 World Conference of the WWW, Internet, and Intranet Proceedings. (ERIC Document Reproduction Service No. ED427716).

22. Leung, T.Y., and Tran, S.Y.S. (2000). ***"Integrating the Strengths of the Web-Based and Traditional Models of Teaching*** ". Paper presented at the International

11. Erhmann, Stephen C. (2000). ***Ivory Tower, Silicon Basement: Transforming the College.*** Washington D.C.: The Learning Technologies Group.

http://www.tltgroup.org/resources/Ivory.htm

13. Farrell, G. M. et al. (1999). ***The Development of Virtual Education: A Global Perspective.*** Vancouver: The Commonwealth of Learning.

14. Hannafin, M. & Land, S. (1997). The Foundations and Assumptions of Technology-Enhanced Student-Centered Learning Environment. ***Instructional Science***, 25, pp. 167-202.

15. Harasim, J. (1993). A Framework for Online Learning: The Virtual-U. ***Computer***, 23(9), pp. 44-49.

16. Herther, N. (1997). Education Over the WebDistance Learning and the Information Professional, ***Online***, 20(5),pp. 53-72.

17. Huitt, W. (1999). ***Success in the Information Age: A Paradigm Shift.*** http://chiron.valdosta.edu/huitt/col/context/infoage, html).

6. Dede, Chris. (1995). The Transformation of Distance Education to Distributed Learning.

http://www.hbg.psu.edu/bsed/intro/docs/distlearn.

7. Dent, H. (1998). ***The Roaring 2000s: Building the Wealth and Life-Style You Desire in***

The Great Boom Ahead. New York: Simon & Schuster.

8. Doherty, P. B. (1998). Learner Control in Asynchronous Learning Environments. ***Asynchronous***

Learning Networks Magazine, (3), pp.5-21.

9. DuCharme-Hansen, B and Dupin-Bryant, P. (2005). Distance Education Plans: Course Planning for Online Adult Learners. ***Tech-Trends Linking Research and Practice to Improve Learning***; v49, n2.

10. Edelson, P. J. (1998). ***The Organization of Courses Via the Internet, Academic Aspects, Interaction and Accreditation.*** (Report No. CE076894). Mexico City, Mexico. Paper presented at the National Associations, University of Mexico (UNAM). (ERIC Document Reproduction Service No. ED421644).

REFERENCES

1. Adrian, K. and Price, L. (2005). Learners and Learning in the Twenty-First Century: What Do We Know About Students' Attitudes Towards and Experiences of Information and Communication Technologies That Will Help Us Design Courses? ***Studies in Higher Education***. Volume 30, Issue 3.
2. Alexander, Bryan (2004). Going Nomadic: Mobile Learning in Higher Education. ***EDUCAUSE Review***, Vol.39, No.5, pp.28-35.
3. Bates, A.W. (2000). ***Technological Change: Strategies for University and College Managing Leaders***. San Francisco: Jossey Bass.
4. Brown, A. L. (1994). The Advancement of Learning. ***Educational Researcher***, 23 (8),pp.4-12.
5. Cranston, N. (1998) "Changing Agendas, Changing Mindsets ", ***Perspectives on Educational Leadership***, 8, pp. 1-2.

organizing collaborative interdisciplinary researches on online learning in the context of Arab societies, and advocate cooperative teamwork projects in the field of e-learning.

E-learning and m-learning should not be taken for granted as the best strategy of instruction and training. It should not be adopted solely because they proved to be effective in some other societies. Their suitability for the Arab educational milieu should first be tested. What is proper for a certain country with its unique social, economic, cultural conditions, and personality traits of learners may not be so for another. The Arab world has certain demographic and cultural characteristics that dictate the adoption of distance learning: some territories are under occupation, the population spreads on extremely vast areas, the infrastructure of transport is primitive, and women are deprived of equal opportunities of education. On the other hand, the merits of traditional education should not be discarded, but wisely combined with online learning techniques to achieve the desired objectives of education, which of late became to take the form of "edutainment".

University staff should be characterized by different mind-sets and an enthusiasm and capacity for lifelong learning. Professors currently working at traditional universities are expected to take an adversary position to virtual education, because it discloses their inability to perform their ever-changing educational duties at the dawn of the twenty first century. They should be adequately trained to be able to produce e-learning and m-learning material in their fields of specializations.

Arab students have distinguishing learning characteristics. Previous survey studies conducted in Jordan pointed out that they are interactive rather than being active or passive. (AlFuqaha, 2002). Further interdisciplinary studies in this field should be conducted to determine the proper teaching methods that suit them best, and to probe the possibility of adopting e-learning and m-learning in the Arab societies within their economic, social, and political traits and contexts.

Ministries of higher education in the Arab world should set criteria of accreditation for virtual education, and stipulate the availability of certain infrastructure for such purposes. The Association of Arab Universities should have a leading role in

to support the traditional courses delivered on campus, and in programs of training (Leung, T.& Tran, S., 2000). The cost of production of online learning material is high, and no individual university or company can effectively accomplish that on a large scale by itself. Investment in the production of virtual learning material amounted to about $ 11.4 billion in 2003. Collaborative work towards this end should be promoted. The private sector, especially in the field of communications, should adopt investment partnerships with universities in the field of virtual education.

Universities have to step down from their ivory towers to see what's going on in the "silicon" basement. Prestigious universities can provide models of the benefits and services available through the Internet and mobile devices to develop at least an elite with the skills needed to serve national technical and educational needs, and to enhance ICT development and virtual education. It seems highly necessity to have large numbers of Arab graduates in the field of computer technology. Universities should also participate in collaborative projects of online training.

leadership required for taking any initiatives, as trying to integrate education with the new communication technologies like the computer and the mobile phone. We are not committed to preparing our teachers and students adequately and appropriately to encounter the technological advances that affect educational settings. Such issues posed should be tackled by further researches adopted by both universities and IT companies.

7. Recommendations:

With the advent of rapid advancements in the mobile phone technologies, it seems evident that such a technology should have a prominent effective role in distance education. Governments should organize the communication sectors, and provide universities and prospective learners with proper and cheap telephone and Internet services. This will positively reflect on the expenditure on training the manpower required to implement the consecutive social and economic development plans.

E-learning materials should be introduced to integrate the strengths of the Web-based and traditional models of instruction

with students (15%), and interaction with content (22%) (McIsaac et al, 1999).

The first applications of mobile learning will presumably, within a very short time from now, be in the sorely needed field of acquisition of language skills, especially practicing listening and speaking in a safe, authentic, and personalized environment. They will provide the interactive environment required for the effective acquisition of language. The developed devices will let users practice new vocabulary, take quizzes, access word translation, interact with live coaches, and save vocabulary to notebooks. Increasing the memory of such devices is a prerequisite of such a revolutionary step. That relies on Pask's theory of conversation which describes learning in terms of conversation among people, and between people on one hand and the interactive systems of knowledge such as computers, palmtops, and mobile phones on the other. Successful learning is achieved when the learner is in control of the learning process, able to test ideas by performing experiments, ask questions, collaborate with others, and seek out new knowledge.

As we begin the journey through the new millennium, we in the Arab educational community are not demonstrating the

there are challenges to encounter and obstacles to overcome before realizing the full potential of m-learning. Among such obstacles considered as disadvantages outlined above, mention can be made of the limited size memory of mobile devices. Mobile phones come with almost meager memory, and the robust palmtops available today can handle a limited size of rich content. Thinner devices can handle basic textual content. At their best, mobile phones can enable students to check test scores remotely.

For educators and technology developers, the challenge of the future will be to find ways to ensure that the new instructional environments are highly situated, personal, collaborative and learner-centered or team-centered. Educators will need to adapt from the role of *transmitters of knowledge* to *guiders of learning resources* (Selinger, 1999). Online instructors must be flexible in constantly shifting among instructor, facilitator, and consultant roles (Ross, 1996). A study indicates that the time of e-learning instructors is typically divided into planning and preparation (10%), online teaching (1%), administration (15%), interaction with peers (21%), interaction

6. Conclusions:

Growth of online learning and virtual education seems certain. It is closely tied to technology and venture capital. The success of learning and teaching with mobile technologies will be measured by the ability to provide detailed learning experiences, not just the "fast-food" type of information. The mobile industry is still in its infancy, and m-learning is still in an embryonic stage. Mention can be made of two companies that are keen at making m-learning a reality: the Arizona-based KnowledgeNet (http://www.knowledgenet.com/) and the Silicon Valley-based SmartForce (http://www.smartforce.com/).

The pedagogical tools for Web instruction are scarce. Most Web tools available today do not help transform education. E-learning courseware simply facilitates course administration and registration procedures. Partnerships and alliances of institutions, both within countries and across national borders, is a must and allows dispersion of costs and drawing on each other's strengths.

M-learning will, within a few years, assuredly have an effective role in distance education, especially in the field of language skills acquisition. But like all promising technologies,

		- Can accommodate a large number of documents in a limited space.	
Adaptability to educational Settings	Small screens and Memory limit the amount and type of information displayed.	- Can accomplish several educational tasks both as teaching and administration tool and as learning support. - Tablets are more robust than palmtops.	Can be adopted in a wide range of educational settings.
Interactivity	Audio interaction with other persons secured.	Audio-Video interaction with other persons and teams provided.	Audio-Video interaction with other persons, teams, and content available.
Functionality	Can be used by anyone anywhere and anytime. Effective for use by the disabled.	Can perform all personal computer tasks anywhere and anytime.	Can perform diverse educational tasks if used by skilful persons.
Use of Software	Very limited number Of software, like games, can be installed.	Standard software can be used.	Diversity of software can be utilized.
Recording of Data & Storage Capacity	Very limited memory	Limited memory unless Detachable devices added.	Huge memory and storage capacity. But not appropriate in recording data outside offices and classrooms.
Stylus Pens Versus Mouses & Keyboard Buttons	Difficult to effectively use the limited number of keys on the keyboard.	Stylus pens used are more natural to click for Web browsing and handwriting than mouses.	Mouses are difficult to use in outdoor functions as they are bulky.
Data Access	Can access "fast-food" type of information (mainly news, weather forecasts, etc.) especially when Bluetooth is used).	Limited access to data due to the limitations of memory.	Open access to data through the Internet.

to perform some administrative tasks, like distributing instructions among students, and giving them scores obtained in exams. Pedagogical and technical experts should hopefully conduct creative collaborative researches to overcome such obstacles and limitations. Universities should begin implementing certain adjustments in the curricula adopted to combine the pros of both the traditional aspects of instruction and the collaborative interactive generative aspects of online learning. The first applications in m-learning are expected to be in the field of language learning, since they secure audio interaction anytime anywhere, and because messaging positively affects the ability of writing.

To point out the relative merits of computers and mobile devices in performing educational tasks, table No.(3) outlines a comparison of mobile phones, palmtops and tablet personal computers, and laptop and desktop computers in several facets.

Table No. (3)
Comparative Merits of Computers and Mobile Devices in Performing Educational Tasks

Facets of Comparison & Contrast	**Mobile Phones**	**Palmtops & Tablet Personal Computers**	**Laptops & Desktops**
Size, Weight & Space	Small, light, handheld	- Portability and light- weight are main features. - No need for much space.	- Bulky and hurdy. - Large monitors of desktops often hide learners behind.

phones can be difficult for people with little manual dexterity to manipulate. The small screens are unhelpful and often cause text to be abbreviated, and that impedes people with learning difficulties.

Weighing the advantages and disadvantages of the diverse types of computers and mobile devices, it seems evident that, with the help of the Internet, desktops and laptops can be effectively used in e-learning and performing educational tasks. But due to reasons of availability and cost effectiveness, the mobile phones and palmtops are expected to prevail as effective tools of m-learning within a few years from now. Due to their affordable low costs, they are predicted to take the role of desktops and laptops if certain drawbacks are overcome. But the limited storage capacity of mobile phones, their small screens, their ten-button keyboards, and their inability to accommodate certain operating systems assuredly adversely affect the feasibility of utilizing them as tools of m-learning.

Up till now, mobile phones proved to be capable of providing bits and pieces of "fast-food" type of information. Applied on educational settings, this means that they can be used

right-hand side. The stylus pens are often narrow and small, and require accurate use to work correctly. Palmtop keyboards are also small, and options for switch or mouse access are limited.

The tablet personal computer is an adaptation of the laptop. It is available in two styles: some with keyboards known as 'convertible' tablets, while others are without keyboards, known as 'slate' tablets, and are generally slimmer and more lightweight than the convertible ones. Convertible tablets normally have detachable or foldable keyboards, and all tablet personal computers have touch-sensitive screens, usually (A4) in size, which require stylus pens for input. The tablet uses wireless technology for connecting to the Internet or other networks. Most of them incorporate the infrared abilities of palmtops. Battery life is generally three to five hours.

The portability, lightweight, and small size features of mobile phones make them particularly effective for users with disabilities. The tactile and deep keys, vibrating alerts, and the text-to speech feature in some operating systems used make them suitable for visually impaired people and learners who have poop reading skills. Visual alerts available in some mobile phones remind learners of appointments. Yet some buttons of mobile

networks. Many palmtops come with docking stations in order to enable connecting them to desktop computers, allowing data to be synchronized between the two devices. The latest developments offer wireless connection via mobile phone networks or Bluetooth, and many combine phone and palmtop functions in one unit, such as the Nokia 9210. Developers began to include camera capabilities. There is a variety of palmtops today: some with mini keyboards, and others with stylus pens for use on the touch-sensitive screen. There is a wide range of screen size available in portrait and in landscape modes. The most common operating systems for these devices are Palm OS designed for stylus-screen palmtops.

Palmtops often incorporate dictionaries that provide handy reference tools for learners with learning difficulties. Besides, several software applications can be installed to allow customization of some features. Yet the restricted functionality of the operating systems used by palmtops makes users with disabilities unable to customize color, text size, and font. Left-handed users often encounter problems using palmtops, as their hands tend to block the screen while they are scrolling text on the

However, developers are already planning to launch the fourth generation of mobile phones, which is not likely to be available until 2010. This will presumably achieve speeds of one hundred megabits per second, enabling three dimensional virtual communications where the phone can interact with its environment, such as automatically paying for items purchased upon approaching a shop checkout.

5. The Relative Merits of Computers & Mobile Devices in Performing Educational Tasks:

Personal Digital Assistants (palmtops) and handheld personal computers are generally very portable. They were first developed as electronic organizers, or personal information managers. These contain information such as diaries, address books, and task lists. They eventually evolved into mini personal computers, able to carry out limited personal computer tasks such as word and spreadsheet processing.

Nowadays most of them are capable of web browsing and email functions via cables connected to networks. Palmtops also offer infrared communication, allowing data to be transferred across short distances between units without the need for

- The access architecture should be reasonably secure.

Technological advances can currently provide more reliable connection and show more graphical information. General Packet Radio Service is an always-on internet service that enables mobile phones to access the internet without requiring slow dial-up connections. Bluetooth is a wireless short-range communications technology that can be used to transfer data between Bluetooth-enabled devices. SMS has evolved into MMS (Multimedia Messaging Service) that can incorporate graphics and images. Screens are also rapidly developing and the latest phones have high definition monochrome and bright color screens.

The third generation mobile phones have recently been launched, and will theoretically increase the data transfer rate to around two megabits per second. This will allow moving video to be streamed to the phone, which means that users can make 'video calls' in which speakers can see each other as they talk, and can view news-clips such as sports highlights rather than simply read texts. Users can also download and store video clips.

addresses. WAP enables users to connect to the Internet using WAP-enabled mobile phones. Users can send and receive emails through the WAP.

The mobile wireless communication network must be a seamless and flexible part of the infrastructure. To achieve this, we assume that it should meet the following objectives (Linux, T., 1997):

- The mobile node must be able to communicate with other nodes, and with any host in the Internet;
- There should be means to uniquely identify a node both in the fixed and in the mobile network;
- The architecture should be able to support multiple hardware technologies, network, or transport protocols, and multiple mobility management protocols;
- The existing hosts in the fixed network should be capable of using the mobile access with no requirements for change;
- The architecture should prefer simple solutions in order to support anemic nodes, i.e. nodes with limited resources;

4. The Contours of Mobile Learning:

The term mobile learning (m-learning) refers to the use of mobile and handheld IT devices, such as mobile phones, laptops and tablet personal computers, in teaching and learning tasks. As computers and the Internet became essential educational tools, there arose a need that these technologies should become more portable, affordable, effective and easy to use. This provides many opportunities for widening participation in and access to the Internet. Mobile devices such as phones are much more reasonably priced than desktops, and therefore represent a less expensive method of accessing the Internet (though the cost of connection can be higher), and the introduction of tablet personal computers now allow mobile internet access with equal, if not more, functionality than desktops.

The most common mobile phone technology is GSM. This was originally designed for voice transfer, but has recently also been used to transfer data such as SMS messages, and to access WAP (Wireless Application Protocol) pages. Short Message Service (SMS) allows short messages of up to 160 characters to be exchanged among mobile phones, fax machines or email

Generations of distance learning can also be classified according to the curricula adopted and the degree of interaction between the learners and teachers or tutors are shown in Figure (1).

Figure (1)
Teaching Types According to the Dimensions of Curriculum And Teacher / Learner Interaction

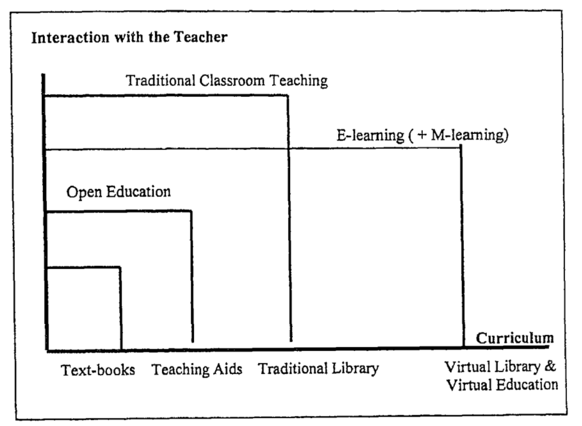


Table (2)

The Four Generations of Distance Learning

Classified According to the Means of Transferring Instructional Material*

Model of Distance Learning and Relevant Communication Techniques	Qualities of Communication Techniques			Teaching Meaningful Material
	Time	Space	Individualization	
Generation 1: **Correspondence**				
- Through printed material	Yes	Yes	Yes	Yes
Generation 2: **Teaching using Multimedia is**				
- Printed material	Yes	Yes	Yes	Yes
- Audio teaching aids	Yes	Yes	Yes	Yes
- Video teaching aids	Yes	Yes	Yes	Yes
- Computer	Yes	Yes	Yes	Yes
- Interactive video	Yes	Yes	Yes	yes
Generation 3: **Distance learning**				
- Teleconferencing(audio)	No	No	No	No
- Teleconferencing(video)	No	No	No	No
- Audio and Graph Communication	No	No	No	No
- Radio & T.V.	No	No	No	Yes
Generation 4: **Flexible teaching model**				
- Interactive Teaching Aids	Yes	Yes	Yes	Yes
- Learning Resources Through Internet	Yes	Yes	Yes	Yes
- Communication Through computer	Yes	Yes	Yes	Yes

* James C. Taylor & Peter Swannell "It was the Best of Times, It was the Worst of Times", ***Milanges***, 2000, pp. 97-114

Taylor, J. (1999) advocates that the mobile devices (cellular phones, palmtops, and tablet personal computers) will assuredly form the fifth generation of distance learning.

an environment, tools and tactics for student manipulation of information, discovery, and sharing of knowledge are highlighted. When this happens, students can examine problems at multiple levels of complexity, thereby deepening understanding (Hannafin& Land, 1997).

In fact, distance learning has up till now been developed in four generations according to the means of transferring instructional material: correspondence using ordinary mail, teaching using the radio (audio teleconferencing), teaching using audio and video cassettes, teaching through the television (using audio and video effects), and the flexible teaching model using the computer, the Internet, multimedia, the mobile phone, and any other modern means of communication. The fourth generation is called e-learning. M-learning can be considered as a development of this generation of types of distance learning. These generations and the qualities of communication techniques used in each are outlined in table (2) (James C. Taylor & Peter Swannell, 2000).

education helps learners have broader experiences. This in turn helps learners see the world in a different perspective, and at the same time helps professors and other school administrators to be more effective and highly creative.

DuCharme-Hansen, B and Dupin-Bryant, P. (2005) outlined the factors needed to have an effective online course curriculum: objectives must be solid, course activities must be value laden, the learners should be the main focus of the educational experiences, and planning should be done ahead of time. Their research also identified six components that are essential in building an effective online material: assessment, guidance, building community, communication, humanizing, and evaluation.

In a study conducted by Guri-Rosenblit, Sarah (2005), the major distinguishing characteristic of e-learning as a type of distance learning is utilizing modern technologies, such as computers, phones, and e-mails to transfer data as well as to send files.

Doherty (1998) noted that learner control is the most dominant characteristic of the online form of instruction. In such

for the provision of such types of pedagogy, and even contract outside vendors to perform some of the jobs required. That stems from their full awareness that the major distinguishing characteristics of education institutions that adopt virtual education can be summed up as follows (Smith, P. & Dillon, C., 1999):

- Disregard the dimensions of time and place.
- Staff members are not necessarily located in one place.
- Procure all technical infrastructure needed.
- Efficacy ensured as all efforts are directed towards more pre-determined desired objectives.
- Economic return is high as running costs diminish in the long run.

The pedagogy of online learning must be suited to the requirements of the content, needs of learners, and can effectively be combined with face-to-face learning in various proportions (Mishra, 2002).

Adrian, K. and Price, L. (2005) found out that using information and communication technologies (ICTs) in higher

- Opportunities of social interaction exceed those available in an ordinary classroom situation.
- Individual differences are taken into consideration more than any other strategies of learning.
- Programs and equipment used can be utilized for diverse training purposes.

It is noteworthy to mention that using the computer, the Internet, the mobile phone, palmtop, and other information and communication technologies cannot produce a well-informed and highly trained generation by themselves. Exposition of the subject in this paper should be taken just as an indicator that such technologies *do* help in establishing an interactive learning society all day long seven days a week, instead of the limited class hours in traditional education. It also forms a call to adopt a system of *Credit for Contact and Computer* (or mobile phone when applicable) instead of the system of *credit for contact* prevalent in the traditional conservative system of education.

Educational institutions have begun to "un-bundle" the package of services they offer, procure the infrastructure required

opportunity to share his concerns with others motivated by identical drives and concerns (Campbell, K. et al., 1999).

Internet courses have emerged as the technology-of-choice for part-time adult students who cannot physically attend classes, either because of situational or dispositional barriers (Edelson, 1998, p.3). Peter Drucker's prediction that universities may not survive the next thirty years may be bold and overstated, but the Web has definitely opened up new options for students. Almost every major university will offer at least some of its courses online (Herther, 1997).

Virtual Education is currently considered as an important trend in education because of its flexibility, economic effectiveness, and ability to provide interactive collaborative education, feasibility of being used by dispersed workers, disabled people, house wives, and those who lack self-confidence and cannot show their potentials in social settings. At the professional educational level, it is considered as effective for the following reasons:

- Students are provided with identical learning opportunities and experiences.

characteristics of the mobile should be taken into consideration: the wireless communication has a limited capacity, the connection has a fluctuating quality, the nodes have limited resources, the nodes can be temporarily out of reach, and the communication cost is high. All such characteristics should have a significant impact on the edutainment, and content development must be reconsidered and restructured for mobile-oriented systems.

There should be a shift in the concept of self-management from the school to the individual: beyond the self-managed school are the self-managed student and the self-managed knowledge worker. The traditional roles of teachers operating in conservative situations of content-focused curricula, with them as controllers of information, are already inappropriate. Through television, the Internet, palmtops, mobile phones, and other means of communication that provide large opportunities for interaction in an increasingly diversified community, students learn more effectively beyond the classroom. The teacher must evolve into a facilitator of learning. The most radical alternative to school is a network or service which gives each individual learner the same

Teacher's Role	Changes/alters environment to elicit desired response	Structures content of learning activity	Instigates development of the whole person	Works to establish communities of practice
Manifestations in adult learning	- Behavioral objectives - Competency - based education - Skill development and training	- Cognitive development - Intelligence, learning and memory as function of age - Learning how to learn	- Andragogy - Self-directed learning	- Socialization - Social participation - Associationalism - Conversation

In the media industry, the content can be classified into three categories: entertainment, infotainment, and edutainment. The first one is for spending spare time, the second in which communication is typically one-directional contains some bits of valuable information just like news and the weather forecast, but the third aims at creating interactive material that actively supports the learning process. The first two categories are relatively easy to implement, since they typically require unidirectional capacity. In edutainment, the basic model is based on replacing the teacher-student relationship with a new model in which the interaction in this relationship is maintained while replacing the teacher with a program or content structure. In the fixed network used by computers, the user does not need to pay attention to communication cost or service availability, since the resources are abundant. But when using wireless access, the special

conversation. The experience involved is considered as a common project to which all are accountable for success or failure. It may include the process of scaffolding, in which learners use expert knowledge to build upon their individual schema. Thus participants are trained to adopt interdependency.

Table no. (1) outlines the distinctive characteristics of four different psychological theories used to define learning, and shows the place of collaboration, interactivity, and conversation that are essential in online learning among these theories.

Table No. (1)

Four Psychological Theories That Define Learning

Factors of learning	Behaviorist	Cognitive	Humanist	Social and Situational
Theorists	Thorndike, Pavlov, Watson, Guthrie, Hull, Tolman, Skinner	Koffka, Kohler, Lewin, Piaget, Ausubel, Bruner, Gagne	Maslow, Rogers	Bandura, Lave and Wenger, Salomon
The Learning Process	Change in behavior	Internal mental process which includes insight, information processing, memory, and perception	Personal act in order to fulfill the potential	Interaction /observation in social contexts.
Locus/Center of learning	Stimuli is from external environment	Internal cognitive structuring	Affective and cognitive needs	Relationship between people and environment.
Purpose of Education	Produce behavioral change for desired direction	Develop capacity and skills to learn bett--	To become self-actualized and autonomous	Full participation in communities practice and resources

Social interaction is essential to cognitive development. According to the social cognitive theory of learning, all the higher-order functions (language, concept formation, etc) originate as a result of the active relationships among individuals. Learning is based on interpersonal relationships, coaching, modeling, and imitation. Learners already bring knowledge, experiences, and values to the task. Instruction is designed to 'tap in to' the existing knowledge base and to encourage the learners to use it overtly. Learning is a function of the activity, context, and culture in which it occurs. Social interaction is a critical component of the learning process, as learners become involved in a learning society that embodies certain beliefs and behaviors to be acquired. The learners are requested to share mental models with peers and experts in the learning society (Brown, 1994, p.10).

In collaborative learning, nowadays considered as a prioritized conceptual framework of web-based instructional environment, learners are placed in workgroups called "learning societies" to solve problems through conversation and negotiation. This of course involves sharing and valuing the perspectives of others, social interaction, negotiation, and

hear, and up to 80 % of what they see, hear, and do simultaneously (Dede, Chris, 1995). That shows that people mainly learn by doing, and seems as a reiteration of the saying of Lao-Tse (5th.Century B.C.): "If you tell me, I'll listen. If you show me, I'll see. If you let me experience, I will learn." So learning a certain skill would ideally include practicing it in a real situation, with consultation and correction being provided by a supervising expert. Simulations require the active participation of the learner who may 'enter in' to the simulated world as an actual participant. Learners may consult experts when experiencing difficulties or out of curiosity. Experts, by virtue of their expertise in a field, have a large repository of stories and cases that help in illustrating key learning elements relevant to the task at hand. Education must help all learners become adept at distance interaction because skills involving information-gathering from remote sources and collaborating with dispersed team members are as central to the future workplace in the information age as learning to perform structured tasks quickly was important to the industrial revolution age (Dede, C. & Palumbo, D., 1991,p.29).

particular, and the third world and poor countries in general, where people suffer scarcity of wealth to support education services? The paper is obviously oriented to educational rather than technical settings.

3. Review of Related Literature:

Four dynamics determine learning types of learners: information networks as learning resources (teachers, references, libraries, etc.), virtual realities and interaction with them as supportive agents of the classroom environment, experiences in artificial virtual realities that facilitate learning through work in real live situations, and sensory fallacy that assists learners understand reality (Bates,2000).

Technology demands major changes in classrooms, teaching-learning strategies, and the relationships among teachers and students who are mostly characterized as being interactive people nowadays. Simulations and visualization tools facilitate bridging experience and abstraction aiming at effective learning of ambiguous content and challenging experiences. That is based on the assumption that people usually retain about 20 % of what they see, 30 % of what they hear, 50 % of what they see and

2. The Problem of the Study:

This research paper tries to probe the feasibility of using mobile phones in a form of collaborative distributed m-learning instead of computers used in e-learning. It describes the technology available, compares the devices currently on offer, and lists the benefits that the technology could bring to education. It tries to answer three basic questions posed in terms of Web-based instruction: Does it increase learning access? Can it improve learning? Can increased access and improved learning be attained without additional costs? Most research on the subject are anecdotal or attitudinal (Upis&Bee, 1998). In Jordan and Oman, for example, more than fifty percent of people there own mobile phones. That ratio of availability can hardly be achieved in the field of computers, and should be deployed to reflect more benefit on the education arena. What is needed to mobilize the utilization of phones and palmtops in this modern type of "edutainment"? Is team work among institutions encouraged to improve efficacy in spite of the competition atmosphere among such institutions? Would that be reflected on the economy of education in Jordan, Oman, and other Arab countries in

Learning techniques in the modern world can be highly effective so long as computer-based learning systems, or any other modern means of communication like the wireless mobile phones and palmtops, integrate them. There should be a large deal of interactivity to be compatible with the collaborative, generative, and case-based learning types of the majority of learners on the eve of the third millennium (Kulp, 1999).

In Interface design, interactivity means the give-and-take process that uses computers and software as tools to help people interact with others, as well as with the learning material. In instructional design, interactivity refers to active learning, in which the learner acts on the information to transform it into a new personal meaning. The learner constructs meaning by exploring an environment, solving a problem, or applying information to a new situation that he/she participates in defining. Online tutoring means teaching, support, management, and assessment of individuals or groups on programs of learning where there is significant use of Internet technologies such as the World Wide Web, emailing and teleconferencing. (Thomas, R., 2001)

curriculum. Restating education to cope with such forces has been advocated, especially by encouraging distance distributed learning and virtual education that stress self-managed education, learner-centric pedagogy, and collaborative generative activities in the instructional process.

The process of "restating" education eventually dictated the emergence of new basic trends in education, especially the following (UNESCO, 1998):

- The provision of equal opportunities of learning in a democratic education system.
- Restating the concept of "opportunity" to make it consistent with individual differences of abilities.
- The widespread use of the concept of 'learning society' that facilitates intellectual interaction through new means of communication.
- Multimedia and virtual education requires the adoption of a campus-bound pedagogy through the Internet, and most probably via the mobile phone and palmtop, instead of the traditional campus-based type of instruction.

Subject Terms: Interactivity, collaborative learning, distributed learning, online learning, m- learning, e-learning, learning society, edutainment, and virtual education.

1. Introduction:

Among the prominent dynamics of educational change in the modern world, mention can be made of the rapid development of new technologies, and the Internet that caused a second information revolution that commenced with the development of the micro-processor in 1973.These dynamics adjusted the criteria of success from wealth and real estates to communication skills and knowledge processing at the dawn of the third millennium (Huitt, 1999). This can be ascribed to the fact that the characteristics of the new world of work are, among other things, the following: people's careers change regularly; the emergence of the concept of 'hot office' as being supplied with the laptop computer and telecommuting facilities; and the very concept of an organization became constantly changing as networks and alliances were established and as the notion of the boundary-less organization gathered momentum (Dede, 1996). So, among the main driving forces of the on-going changes in education are the increasing globalization, and the technocratization of the

the computer (desktop, laptop, and palmtop), and the mobile phone facilitate the creation and delivery of online learning that transcends time and space barriers.

This paper makes an exposition of the state of web-based education and online collaboration in a 'team-based' learning society. It surveys some of the extensive researches on e-learning and scarce researches on m-learning, and points out some psychological theories that have profound effects on learning, especially the theory of interactivity and the theory of conversation. The paper tries to probe the feasibility and impact of using mobile phones in a form of collaborative distributed m-learning instead of computers in e-learning. It describes the technologies available today, compares the devices currently on offer. It simultaneously identifies key areas to target for further research, particularly in the field of m-learning, which is expected to have a leading role as a distance learning tool. The paper also provides some recommendations that positively reflect on knowledge economy and knowledge engineering in general, and on the future of distance distributed and collaborative learning in the Arab world in particular.

MOBILE DEVICES AS TOOLS OF ONLINE LEARNING: ARE THEY REALLY EFFECTIVE OR JUST PROVIDE A "FAST-FOOD" TYPE OF INFORMATION?

* Dr. Isam Najib Alfuqaha

ABSTRACT

For reasons of cost effectiveness and accessibility, there is a growing need for education and training to be delivered on an 'anytime anywhere' basis through web-based distributed learning and electronic collaboration technologies. A learner-centered psychological perspective and a team-centred approach have replaced the traditional classroom-centred model of instruction and training.

E-learning and m-learning are becoming more accepted and expected in distance education environments. Virtual communities, distributed simulations, virtual realities, and visualization tools have all reconceptualized distance learning environments. The Internet, a non-proprietary delivery system,

* Deen of Oman College of Management & Technology Muscat –Sultanate of Oman.

Contents

ARTICLES IN ENGLISH:

Contents

EDITORIAL

RESEARCHES & STUDIES

OPEN FORUM

BOOK REVIEW:

Journal Strategic & Innovative research
In Arab Education & Human
Development

All Correspondence Should Be
Addressed to:
The Editor - In - Chief, Future of
Arab Education, to The Folling
Addresse
Prof. Dr. Dia El Din Zaher
Faculty of Education - Ain Shams
University - Roxy, Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel:
4853654 M. 0123911536
E_ Mail: dia_zaher@yahoo.com

Future of Arab Education

Volume 12
No.42

July 2006

Published by:
Arab Center For
Education and
Development (ACED)

With :
-Faculty of Education
Ain shams University
-Arab bureau of Education
for the Gulf States
-Al- Mansoura University

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة :

- تهتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأصيلة، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخرى .
- ترحب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والسياسة والاقتصاد ، والعلوم الإدارية والمحاسبة ، مع التركيز على الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصاديات التعليم ، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية وسياساتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوي، التربية المقارنة، علم اجتماع التربية وغيرها. وتهتم المجلة بالميادين السابقة في علاقاتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجيهات الاستراتيجية والمستقبلية.
- ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.
- ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية ، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة :

- يقدم البحث مطبوعاً من نسختين به ملخص البحث (١٠٠ - ١٥٠ كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام متوافق مع I B M.
- لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة في (حجم الكوارتو) على وجه واحد ، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.
- ما نشر في المجلة لا يجوز نشره في مكان آخر ، ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.
- تعرض البحوث المقدمة للنشر – على نحو سري- على محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبديه المحكمون.

المصادر والهوامش :

- يشار إلى جميع المصادر في متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملا، وسنة النشر،ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا مثل (محمد الغنام ، ١٩٨٢ ، ٩٥)، ويذكر لقب المؤلف الأجنبي هكذا (Masini , 1993 , 103) .
- تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة ألفبائيا حسب الأسلوب التالي :

الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام الصفحات.

البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر) ، عنوان البحث، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.

الجداول (إن وجدت) : تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفي أعلى الصفحة ، ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه ، ويأتي رقم وعنوان الجداول أعلاه . .

الأشكال (إن وجدت) : تكون واضحة تماما وبالحبر الشيني والسمك المناسب ويأتي عنوان الشكل أسفله ، ويوضع في المكان المناسب قرب الإشارة إلى الشكل .

Future of Arab Education



Journal of Strategic & Innovate Research in Arab Education & Human Development

Volume 12 July 42 January 2006

Open Forum

Human Values and Human Development for One World of Diverse Cultures: Any Room for Specificity: Case for Discussion

Prof. Dr. Nadia Gamal El-Din

Prospective - Book Review - Symposia and Conferences - Education Pioneers - Open Forum - Educational Experiences - New Publications